



Universidade de Aveiro
2011

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**CLARA MARIANA
SOARES SILVA**

**ANÁLISE COMPARATIVA DA COESÃO TEXTUAL
NA ORALIDADE E NA ESCRITA:**

**Um estudo com crianças com e sem perturbações
do espectro do autismo**



Universidade de Aveiro
2011

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**CLARA MARIANA
SOARES SILVA**

**ANÁLISE COMPARATIVA DA COESÃO TEXTUAL
NA ORALIDADE E NA ESCRITA:**

**Um estudo com crianças com e sem perturbações
do espectro do autismo**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Por ti... para ti.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Joaquim da Silva Teixeira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos
Professor Auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva (Orientadora)
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Rosa Lúcia Coimbra, pelo constante incentivo, compreensão, disponibilidade e orientação na concretização deste trabalho.

Às crianças participantes neste estudo, aos seus pais e professores, bem como aos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas Gualdim Pais e de Sever do Vouga, que possibilitaram a sua realização.

A todos os meus amigos, em especial à Ana Rita e à Ercília, pela partilha de experiências e vivências que nos fazem crescer, pelo contínuo alento e pela amizade em todos os momentos.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo incansável apoio, dedicação, confiança e paciência e, sobretudo, pelo amor incondicional ao longo de toda a minha vida.

Ao Sérgio, porque olhamos juntos na mesma direção.

E a toda a restante família, pelo carinho e motivação permanentes.

palavras-chave

Perturbações do Espectro do Autismo, coesão textual, narrativa, oralidade, escrita.

resumo

Este estudo aborda o tema da coesão textual nas PEA, tendo como objetivo fundamental a análise dos fenómenos de coesão nas produções textuais orais e escritas de crianças com PEA, fundamentadas em imagens.

Assim, procedeu-se à recolha de textos narrativos elaborados por seis crianças (três com PEA e três sem a referida patologia), com base em imagens.

Analisando os resultados obtidos, pode concluir-se que as crianças com PEA têm maior dificuldade em elaborar textos coesos do que as crianças sem esta patologia. Considera-se, similarmente, que as crianças com PEA revelam características distintas na produção de textos orais e escritos, ao nível da coesão textual. Admite-se, ainda, que as crianças com PEA mostram preferência por tipos de relação coesiva distintos das crianças sem esta patologia.

keywords

Autism Spectrum Disorders, textual cohesion, narrative, oral, written.

abstract

This study addresses the issue of textual cohesion in ASD, its main objective being the analysis of the phenomena of cohesion in image-based oral and written textual productions by children with ASD.

Narrative texts were collected, created by six children (three with ASD and three without the pathology), based on images.

From the analysis of the results obtained, it may be concluded that the children with ASD have more difficulties producing cohesive texts than the children without the pathology. Similarly the children with ASD show distinct characteristics in the production of oral and written texts, with regard to the text cohesion. It is also assumed that the children with ASD show a preference for other types of cohesive relation different from those preferred by the children without this pathology.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| Perturbações do Espectro do Autismo | 3 |
| Epidemiologia | 8 |
| Etiologia..... | 9 |
| Características específicas de comunicação e linguagem em pessoas com PEA | 9 |
| Coesão Textual..... | 16 |
| METODOLOGIA..... | 22 |
| Objetivos do estudo..... | 22 |
| Amostra – Informantes | 22 |
| Procedimentos..... | 23 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 26 |
| CONCLUSÕES | 38 |
| BIBLIOGRAFIA | 40 |
| ANEXOS | 46 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Critérios de diagnóstico de Perturbação Autística (299.00), segundo DSM-IV-TR (2002) | 6 |
| Tabela 2 – Critérios de diagnóstico de Autismo Infantil (F84.0), segundo ICD-10 (1993) . | 6 |
| Tabela 3 – Codificação e caracterização dos informantes | 23 |
| Tabela 4 – Elementos retirados/alterados para análise <i>type/token</i> | 25 |
| Tabela 5 – Número total de elos coesivos | 26 |
| Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos | 27 |
| Tabela 7 – Elos coesivos por referência anafórica | 30 |
| Tabela 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras (em percentagem) | 32 |
| Tabela 9 – Rácio <i>type/token</i> | 34 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS E FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Imagem do programa AntConc em execução e listas de palavras obtidas | 25 |
| Gráfico 1 – Número de elos coesivos das produções textuais orais | 26 |
| Gráfico 2 – Número de elos coesivos das produções textuais escritas..... | 27 |
| Gráfico 3 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais orais | 28 |
| Gráfico 4 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais escritas | 28 |
| Gráfico 5 – Coesão por referência – oralidade | 29 |
| Gráfico 6 – Coesão por referência – escrita | 29 |
| Gráfico 7 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras produzidas, na oralidade..... | 32 |
| Gráfico 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras produzidas, na escrita | 32 |
| Gráfico 9 – Relação entre o número total de elos coesivos e o número total de palavras produzidas..... | 34 |
| Gráfico 10 – Rácio <i>type/token</i> : análise da variedade lexical e riqueza vocabular..... | 35 |
| Gráfico 11 – Número total de palavras utilizadas | 36 |
| Gráfico 12 – Percentagem de palavras utilizadas | 36 |

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Carta de explicação do estudo e autorização solicitada aos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas frequentados pelas crianças participantes

Anexo II – Carta de explicação do estudo entregue aos encarregados de educação das crianças participantes

Anexo III – Formulário de consentimento informado assinado pelos encarregados de educação das crianças participantes

Anexo IV – Imagens fornecidas às crianças participantes para as produções textuais

Anexo V – Produções textuais orais e escritas dos informantes

INTRODUÇÃO

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são disfunções multifatoriais do neurodesenvolvimento, que se manifestam numa grande variedade de expressões clínicas, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, e que têm apresentado grande aumento de incidência nos últimos anos, desconhecendo-se, ainda, a sua completa etiologia (Volkmar, Klin e Cohen, 1997; Barthélémy et al., 2008). Talvez por estes motivos, são diversos os trabalhos, a nível mundial, que se dedicam ao estudo desta problemática. Não obstante, encontram-se ainda a descoberto várias questões.

A pessoa com PEA manifesta desvios qualitativos na interação social, na comunicação verbal e não-verbal e na flexibilidade do pensamento e comportamento ao longo de toda a vida (Siegel, 2008), podendo alguns sujeitos apresentar graves dificuldades em diversas áreas, enquanto que noutros é possível observar níveis bastante funcionais – como na linguagem oral e mesmo na escrita. Um diagnóstico precoce e uma intervenção multidisciplinar abrangente são fundamentais para que se consiga um desenvolvimento mais harmonioso da pessoa com PEA (Telmo, 2005; Siegel, 2008, Barthélémy et al., 2008).

Nas crianças com PEA, a linguagem pode desenvolver-se sem que tenham a noção de como a utilizar para comunicar; geralmente não compreendem a sua aplicação pragmática na criação de vários significados, para além do sentido literal das palavras e frases (Jordan, 2000). Assim, a linguagem – o seu uso e conteúdo – rapidamente se torna pouco comum, diferindo em vários aspetos do que é realizado por outros indivíduos da mesma idade cronológica (Siegel, 2008). Neste âmbito, os indivíduos com PEA apresentam, também, dificuldades na compreensão, construção e reconto de narrativas, carecendo nomeadamente de elementos de coesão e coerência textual (Scheuer, 2002). Apesar das dificuldades apresentadas pelos indivíduos com PEA, descritas no próximo capítulo, há pelo menos algumas pessoas que poderão estar conscientes da necessidade de ter em conta o ponto de vista do interlocutor, embora possam não saber como agir (Loveland e Tunali-Kotoski, 1997). Deste modo, torna-se fundamental ao terapeuta da fala, entre outros profissionais, conhecer as dificuldades dos indivíduos com PEA para que lhes possa fornecer a estruturação externa necessária a uma comunicação mais efetiva.

Especificamente no contexto educativo, as PEA são, atualmente, consideradas necessidades educativas especiais de carácter permanente, pelo que foram desenvolvidas algumas respostas com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades numa perspetiva de escola inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, atendendo à diversidade de características e necessidades (Carvalho e Onofre, 2006; Lei nº 3/2008). As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEE) constituem, então, uma resposta educativa especializada. Às escolas com UEE compete, entre outros, assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala e outros que se considerem essenciais (Lei nº 3/2008).

Este estudo aborda o tema da coesão textual nas PEA, tendo como objetivo fulcral a análise dos fenómenos de coesão textual nas produções orais e escritas de crianças com PEA, fundamentadas em imagens, comparativamente com crianças sem esta patologia associada.

Pretende-se, também, suscitar o interesse de futuras investigações para uma melhor compreensão e integração das capacidades das crianças com PEA, no âmbito da coesão textual.

Assim, as motivações centrais para a concretização do presente trabalho brotam do interesse da autora pela linguagem, oral e escrita, conciliado com a sua realidade profissional dado que, atualmente, realiza intervenção terapêutica com várias crianças com PEA. Concretamente, a autora deparou-se com questões relacionadas com as dificuldades linguísticas, nomeadamente ao nível da coesão textual, apresentadas por algumas crianças em particular. Associado a estes factos, pela pesquisa efetuada, não foi possível verificar a existência de estudos em português europeu que abordem a temática da coesão textual na população com Perturbações do Espectro do Autismo.

Ao nível da estrutura, este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No presente capítulo, é realizada uma breve introdução. Depois, surge o enquadramento teórico englobando revisão bibliográfica, no qual se fará referência à problemática das PEA e suas características, bem como aos parâmetros de coesão textual. Em seguida, é apresentada a metodologia utilizada na concretização da vertente prática deste estudo. Posteriormente, são analisados os resultados e é efetuada uma discussão crítica. Por fim, é elaborada uma síntese conclusiva.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Perturbações do Espetro do Autismo

Perturbações do Espetro do Autismo (PEA) são perturbações do desenvolvimento das funções cerebrais, que impedem que uma pessoa organize e compreenda a informação, afetando as interações sociais (Volkmar, Klin e Cohen, 1997; Barthélémy et al., 2008). São, por isso, disfunções multifatoriais do neuro-desenvolvimento, que se manifestam precocemente (tipicamente antes dos 3 anos de idade), se mantêm ao longo da vida e evoluem com a idade, podendo coexistir com outras patologias (Jordan, 2000; Barthélémy, 2008).

A pessoa com PEA apresenta desvios qualitativos na interação social, na comunicação verbal e não-verbal e na flexibilidade do pensamento e comportamento, tendo em conta a tríade de dificuldades de Wing (Myers e Johnson, 2007; Oliveira, 2006; Barthélémy et al., 2008; Jordan, 2000). A expressão sintomática (número de sintomas e respetiva severidade) sofre, geralmente, mudanças à medida que o indivíduo atinge maior maturidade, dependendo assim do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do mesmo (Howlin, 1999; Jordan, 2000; Barthélémy et al., 2008).

Atualmente, o diagnóstico desta perturbação continua a ser clínico, sendo realizado através de uma avaliação do desenvolvimento expresso pelo comportamento e, apesar das implicações de subjetividade que tal possa envolver, existem escalas que permitem hoje uma maior precisão e precocidade na realização de um diagnóstico (Siegel, 2008; Jordan, 2000). Um diagnóstico precoce e uma intervenção adequada são fundamentais para que se consiga um desenvolvimento mais harmonioso da pessoa com PEA (Siegel, 2008; Jordan, 2000; Barthélémy et al., 2008). Especificamente no contexto educativo, tendo em conta o Decreto-Lei nº 3/2008, são consideradas necessidades educativas especiais de carácter permanente (Carvalho e Onofre, 2006).

Assim, as PEA são, presentemente, diagnosticadas segundo sistemas de classificação internacionalmente aceites, nomeadamente o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV Edição Revista (DSM-IV-TR), da Associação Americana de Psiquiatria (2002), e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (ICD-10), da Organização Mundial de Saúde (2003). Estas classificações assentam em critérios de base empírica e consistem em observações comportamentais, sendo frequentemente revistas e atualizadas, de modo a incorporar novos dados. Futuramente, marcadores biológicos específicos contribuirão para redefinir o diagnóstico e alterar a sua base nosológica (Volkmar, Klin e Cohen, 1997; Barthélémy et al., 2008).

Além disso, é necessário analisar o nível de desenvolvimento mental da criança, através de testes de inteligência e do comportamento adaptativo (uso das capacidades cognitivas em adaptação aos desafios diários) (Siegel, 2008). Alguns estudos sugerem, inclusivamente, que o peso de cada critério seja estabelecido em função do nível de desenvolvimento mental não-verbal da criança, dado que os défices de aptidão verbal afetam muitos dos sinais de autismo (Siegel, 2008).

Os diagnósticos de PEA podem alterar-se (Siegel, 2008). Contudo, a maior parte das pessoas às quais foi diagnosticada PEA, continuará a ter esse diagnóstico ao longo da

vida. Os sintomas e a gravidade dos mesmos podem, porém, ser atenuados quando as crianças são alvo de uma intervenção multidisciplinar abrangente (Siegel, 2008).

Numa perspetiva histórica, o conceito de autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, por Leo Kanner, no seu trabalho *Autistic Disturbances of Affective Contact*. Esta descrição foi particularmente marcada pela falta de interesse das crianças nas pessoas que as rodeavam, manifestando um carácter solitário e incapacidade para assumir a perspetiva do outro, bem como comportamentos estereotipados e ritualistas. Na mesma época, em 1944, Hans Asperger, publicou um artigo em alemão *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*, no qual descrevia crianças com características muito semelhantes às de Kanner, denominando igualmente a síndrome de "Autismo" (Jordan, 2000; Hobson, 1995).

No final da década de 70, Lorna Wing e Judith Gould desenvolveram uma investigação que aproximou os trabalhos de Kanner e Asperger, considerando ambas as síndromes como partes integrantes de um vasto leque de perturbações que afetavam a interação social. Este estudo permitiu identificar um conjunto de características e dificuldades específicas, conhecido por tríade de Wing, que ainda hoje pauta os critérios de diagnóstico relativos ao espectro de perturbações autistas, relacionadas com o domínio da socialização, da comunicação e linguagem e da flexibilização do pensamento e comportamento (Jordan, 2000; Awares, 2004; Howlin, 1999).

Os problemas de interação da pessoa que apresenta PEA constituem os principais critérios de diagnóstico. Os défices na interação social permitem enquadrar os indivíduos em quatro subgrupos (Wing, 1996, cit. Howlin, 1999; Awares, 2004):

- Grupo indiferente / distante (*aloof*) – o mais comum – que não inicia nem responde à interação social, apresenta contacto ocular reduzido ou nulo, expressão facial geralmente neutra, conduz o outro pela mão para satisfazer as suas necessidades básicas;
- Grupo passivo – o menos comum – que aceita e responde à interação social, mas não inicia o contacto, podendo envolver-se passivamente numa situação de jogo;
- Grupo ativo mas bizarro, que estabelece contacto com outros de modo estranho, com contacto ocular pobre ou excessivamente fixo, sem prestar atenção ao outro, isto é, com pouca reciprocidade, numa pobre partilha de prazer e interesses, o que pode muitas vezes ser caracterizado como interação num único sentido.
- Grupo extra-formal / pomposo, que inicia e mantém contacto, mas é, frequentemente, demasiado formal e rígido, tentando seguir as regras de interação social sem realmente as compreender.

Estas categorias mostram que, apesar de as pessoas com PEA pertencerem a uma mesma classificação e apresentarem, comumente, uma limitada capacidade empática, o perfil da sua deficiência social pode ter diferenças significativas. Estes subgrupos são igualmente importantes na descrição do funcionamento social do indivíduo, que varia ao longo do seu desenvolvimento. Tendo em conta estas dificuldades, as pessoas com PEA não atingem a completa compreensão das suas emoções e a capacidade de entender o ponto de vista do outro encontra-se afetada, pelo que, na idade adulta, não têm capacidade de estabelecer relações recíprocas e não desenvolvem completamente a sua consciência (Awares, 2004; Barthélémy et al., 2008; Telmo, 2005). Todavia, são capazes de manifestar afeto, à sua maneira (Awares, 2004; Telmo, 2005).

Os problemas de comunicação da pessoa com PEA englobam défices a nível verbal e não-verbal, apresentando também um leque de gravidade variável (Barthélémy et al., 2008; Siegel, 2008). Alguns indivíduos não adquirem linguagem nem recorrem a outras formas de comunicação compensatória (Jordan, 2000, Howlin, 1999; Siegel, 2008). Outros começam a falar, podendo passar por um período de regressão (Jordan, 2000, Howlin, 1999). O grupo que desenvolve linguagem mostra um grande leque de características pouco habituais, tais como ecolália imediata e diferida, inversão de pronomes, ausência de elos de ligação, neologismos e uso literal da linguagem, entre outras, manifestando dificuldades em manter uma conversa e exibindo, assim, problemas nos diferentes sistemas da linguagem expressiva e recetiva, na forma, conteúdo e uso (Jordan e Powell, 1994; Barthélémy et al., 2008; Oliveira, 2006; Marinho et al., 2007; Telmo, 2005; Tager-Flusberg, 1997). Quanto à compreensão, existem dificuldades em questões complexas, relacionadas sobretudo com conceitos abstratos, situações ambíguas, duplo sentido e humor, tendendo a realizar uma interpretação literal (Barthélémy et al., 2008; Oliveira, 2006; Marinho et al.; Aarons e Gittens, 2002; Lord e Paul, 1997).

Relativamente à entoação e ao controlo vocal, por vezes, também se observam problemas relacionados com a intensidade subjetiva (demasiado forte ou fraca) e/ou a altura tonal (uma voz geralmente monocórdica ou ênfase excessiva das palavras) (Lord e Paul, 1997; Siegel, 2008). A linguagem verbal oral (materializada na fala) é apenas uma das diversas formas de comunicação afetadas nas pessoas com PEA; os problemas de comunicação abarcam também o uso e compreensão não-verbal (incluindo contacto ocular, gestos, expressão facial, postura e movimento corporal), surgem precocemente e acompanham os indivíduos ao longo do seu percurso de vida (Barthélémy et al., 2008; Oliveira, 2006).

Ensinar as pessoas com autismo a comunicar, utilizando qualquer meio aumentativo e/ou alternativo, permite reduzir os comportamentos desadequados (Jordan, 2000; Tetzchner e Martinsen, 2000), pois utilizar eficazmente a comunicação é essencial para se poder funcionar na e em sociedade.

A pessoa com PEA apresenta, também, défices na flexibilização do pensamento e do comportamento, na capacidade imaginativa e de jogo simbólico (repetitivo e com vista à autoestimulação) (Barthélémy et al., 2008; Awares, 2004; Oliveira, 2006; Telmo, 2005). A falta de capacidade imaginativa induz padrões rígidos de comportamentos, repetitivos e ritualizados; resistência à mudança e dependência de rotinas; interesses limitados e particulares; e reduzida compreensão da mente dos outros, o que dificulta a partilha social (Barthélémy et al., 2008; Awares, 2004; Oliveira, 2006; Telmo, 2005). Embora esta dificuldade seja mais acentuada nas crianças, mantém-se ao longo de toda a vida (Barthélémy et al., 2008). Podem também verificar-se casos em que a atividade imaginativa é excessiva, embora ineficaz na sua função adaptativa (Howlin, 1999; Barthélémy et al., 2008).

Lorna Wing observou outras características, como respostas incomuns (por excesso ou defeito) a estímulos sensoriais e variados comportamentos inadequados, que, por si mesmas, não permitem inferir um diagnóstico de PEA (Wing, 1996, cit. Oliveira, 2006).

Esta é a tríade de perturbações através da qual as PEA são diagnosticadas (ver Tabela 1 – Critérios de diagnóstico de Perturbação Autística (299.00), segundo DSM-IV-TR (2002) e Tabela 2 – Critérios de diagnóstico de Autismo Infantil (F84.0), segundo ICD-

10 (1993)), em que as características descritas se consideram patológicas quando são desproporcionais para a idade cronológica e mental do indivíduo (Oliveira, 2006; Volkmar, Klin e Cohen, 1997).

Tabela 1 – Critérios de diagnóstico de Perturbação Autística (299.00), segundo DSM-IV-TR (2002)

| |
|--|
| <p>A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).</p> <p>(1) déficit qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social;(b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;(c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);(d) falta de reciprocidade social ou emocional; <p>(2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);(b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;(c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;(d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento; <p>(3) padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;(b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);(d) preocupação persistente com partes de objetos. <p>B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade:</p> <ul style="list-style-type: none">(1) interação social,(2) linguagem usada na comunicação social,(3) jogo simbólico ou imaginativo. <p>C. A perturbação não se explica melhor pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.</p> |
|--|

Tabela 2 – Critérios de diagnóstico de Autismo Infantil (F84.0), segundo ICD-10 (1993)

| |
|---|
| <p>A. Presence of abnormal or impaired development before the age of three years, in at least one out of the following areas:</p> <ul style="list-style-type: none">(1) Receptive or expressive language as used in social communication;(2) The development of selective social attachments or of reciprocal social interaction;(3) Functional or symbolic play. <p>B. Qualitative abnormalities in reciprocal social interaction, manifest in at least one of the following areas:</p> <ul style="list-style-type: none">(1) Failure adequately to use eye-to-eye gaze, facial expression, body posture and gesture to regulate social interaction; |
|---|

- (2) Failure to develop (in a manner appropriate to mental age, and despite ample opportunities) peer relationships that involve a mutual sharing of interests, activities and emotions;
- (3) A lack of socio-emotional reciprocity as shown by an impaired or deviant response to other people's emotions; or lack of modulation of behaviour according to social context, or a weak integration of social, emotional and communicative behaviours.

C. Qualitative abnormalities in communication, manifest in at least two of the following areas:

- (1) A delay in, or total lack of development of spoken language that is not accompanied by an attempt to compensate through the use of gesture or mime as alternative modes of communication (often preceded by a lack of communicative babbling);
- (2) Relative failure to initiate or sustain conversational interchange (at whatever level of language skills are present) in which there is reciprocal to and from responsiveness to the communications of the other person;
- (3) Stereotyped and repetitive use of language or idiosyncratic use of words or phrases;
- (4) Abnormalities in pitch, stress, rate, rhythm and intonation of speech;

D. Restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities, manifest in at least two of the following areas:

- (1) An encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that are abnormal in content or focus; or one or more interests that are abnormal in their intensity and circumscribed nature although not abnormal in their content or focus.
- (2) Apparently compulsive adherence to specific, non-functional, routines or rituals;
- (3) Stereotyped and repetitive motor mannerisms that involve either hand or finger flapping or twisting, or complex whole body movements;
- (4) Preoccupations with part-objects or non-functional elements of play materials (such as their odour, the feel of their surface, or the noise or vibration that they generate);
- (5) Distress over changes in small, non-functional, details of the environment.

Assim, esta conceção da tríade de Wing conduziu, em paralelo, à noção de “Perturbação do Espectro do Autismo”, tendo em conta a existência deste tronco comum de dificuldades que, impreterivelmente, abarca as diferentes características de cada pessoa (Oliveira, 2006; Lord e Paul, 1997; Barthélémy et al., 2008). Torna-se necessária uma observação cuidada para identificar as necessidades individuais, assim como as áreas fortes. A forma e a intensidade com que cada uma destas áreas de dificuldade se expressa resultam, então, numa imensa variabilidade dentro do diagnóstico das PEA (Awares, 2004; Rossi e Carvalho, 2007; Barthélémy et al., 2008; Siegel, 2008). É, portanto, relevante frisar que a expressão clínica varia muito entre os diferentes indivíduos e, inclusive, no próprio indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, ainda que integrando sempre o mesmo espectro (Barthélémy et al., 2008).

Howlin (1999) considera, igualmente, que, apesar dos défices sociais e comunicativos e dos comportamentos estereotipados serem uma constante, a severidade destes problemas pode variar grandemente entre os indivíduos. A idade, o quociente de inteligência (QI) e as habilidades linguísticas da pessoa têm grande impacto na forma como a perturbação se manifesta (Howlin, 1999). Analogamente, não existem duas pessoas afetadas de igual forma e, por isso, podem ser muito distintas entre si, pelo que não constituem um grupo homogéneo (Gonçalves et al., 2008). Deste modo, enquanto algumas pessoas apresentam graves dificuldades em diversas áreas, noutras é possível observar níveis bastante funcionais.

Marques (2000) destaca, também, alguns pontos que patenteiam a grande variabilidade interindividual, como a maior ou menor gravidade da perturbação; a associação com outras patologias (comorbilidade); a diversidade de comportamentos,

sinais ou sintomas; as diferenciadas competências comunicativas, cognitivas e interpessoais; e a variação de condições pessoais relativamente à mesma perturbação.

A publicação de Autism-Europe (Barthélémy et al., 2008), embora reconheça tratar-se de uma nomenclatura ainda não universalmente aceite, considera que os termos *autismo* e *perturbação global do desenvolvimento* estão a ser progressivamente substituídos pelo conceito de PEA, quer pelo facto de se referir a perturbações específicas do desenvolvimento social, quer pela marcada heterogeneidade e variabilidade na sintomatologia individual. Também outros autores adotaram a noção de PEA de forma a abranger o contínuo de manifestações na sua totalidade, definindo uma vasta gama de comportamentos e habilidades possíveis, em prole de um conjunto fixo de características (Oliveira, 2006; Gonçalves et al., 2008; Jordan, 2000; Carvalho e Onofre, 2006; Richmond e Spivey, 2007; Lord e Bishop, 2010).

Assim, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2002) e a Organização Mundial de Saúde (2003), as PEA englobam a perturbação autística / autismo infantil, a síndrome de Asperger e a perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação / autismo atípico.

Segundo a Federação Portuguesa de Autismo (2010), a “noção de um espectro de perturbações autísticas baseado na tríade de perturbações apresentada por Lorna Wing é importante para a educação e cuidados das crianças com autismo ou outras perturbações globais do desenvolvimento”.

Epidemiologia

Os diferentes estudos sobre a epidemiologia das PEA comportam dados distintos, entre 1 e 90 por cada 10000, denotando-se grande aumento da incidência nos estudos recentes, não sendo claro se este aumento representa uma incidência crescente ou uma mudança de conceitos, definições e consciencialização dos profissionais para as PEA (Howlin, 1999; Randall e Parker, 1999; Tetzchner e Martinsen, 2000; Siegel, 2008; Barthélémy et al., 2008).

Segundo Fombonne (2003), vários estudos sugerem que a prevalência das PEA será de cerca de 30/10000, mas investigações mais recentes indicam que a estimativa pode chegar a valores tão altos como 60/10000. É mais frequente no sexo masculino, com um ratio masculino/feminino de 4,3:1 (Fombonne, 2003).

Um estudo de Oliveira (2007) identifica a prevalência das PEA em crianças portuguesas em idade escolar (nascidas entre 1990 e 1992) em cerca de 10 por cada 10000 (detetando diferenças regionais), com predomínio no sexo masculino (2,9:1). Dados referentes à ilha da Madeira indicam uma prevalência superior (1,9 por 1000 crianças) (Araújo, 2008).

Apesar da incerteza dos futuros critérios de diagnóstico das PEA, há atualmente evidências de que cada vez mais indivíduos estão a ser diagnosticados com PEA. Dados Norte Americanos e Europeus apontam, assim, para cerca de uma criança com PEA em cada 150 crianças (ou 60 em cada 10000), mantendo-se a correspondência de quatro rapazes por cada rapariga, bem como a presença de PEA em todos os estratos sociais e diferentes culturas (Barthélémy et al., 2008).

Etiologia

Apesar da multiplicidade de estudos existentes e, não obstante, as inúmeras contribuições que vêm sendo feitas desde a segunda metade do século XX, várias têm sido as explicações para a etiologia das PEA.

Perentoriamente, está comprovada a ausência de relação causal entre as atitudes e ações dos pais e o desenvolvimento de PEA (FPA, 2010; Barthélémy et al., 2008; Jordan, 2000; Siegel, 2008; Howlin, 1999; Filipe, 2005), como durante algumas décadas se tendeu a julgar.

A origem biológica do autismo, bem como a contribuição genética para a natureza do mesmo, viria a ser demonstrada em vários trabalhos baseados sobretudo em estudos de casos de gêmeos e de doenças genéticas associadas às PEA (X Frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose, diversas anomalias cromossômicas), revelando a existência de uma condição genética multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem, as quais refletem a diversidade das pessoas com PEA (FPA, 2010; Oliveira et al., 2007; Howlin, 1999).

Embora a genética seja complexa e multidimensional, conduzindo a uma heterogeneidade na expressão comportamental, e esteja longe de ser totalmente compreendida, torna-se, assim, cada vez mais evidente que as PEA têm uma forte base hereditária e resultam de interações entre o potencial genético (conjugação de diferentes genes ou mutações espontâneas) e o ambiente biológico a nível pré e perinatal. Todavia, a interação entre os fatores genéticos e ambientais requer investigações muito mais intensivas (FPA, 2010; Barthélémy et al., 2008).

O estudo de Oliveira (2007) também considera verosímil que a perturbação resulte de uma interação entre as características genéticas do indivíduo e os fatores do ambiente.

Contemporaneamente, das diversas investigações desenvolvidas acerca das causas neurológicas subjacentes aos problemas relacionados com as PEA, têm surgido achados neuroquímicos e neuroimagiológicos sugestivos de disfunção precoce da rede cerebral (Barthélémy et al., 2008; Randall e Parker, 1999; Howlin, 1999).

Assim, sem consenso ou certeza, sabe-se que usualmente a sua origem é multifatorial, apresentam um substrato neurobiológico, e podem coexistir com outras perturbações (FPA, 2010; Barthélémy et al., 2008; Randall e Parker, 1999; Howlin, 1999; Siegel, 2008; Tetzchner e Martinsen, 2000). No entanto, em cerca de 90% dos casos, ainda não é possível determinar quais os fatores que desencadeiam um quadro clínico de PEA (Barthélémy et al., 2008).

Características específicas de comunicação e linguagem em pessoas com PEA

Como já referido, as características de PEA começam a manifestar-se no indivíduo a partir do seu nascimento. No que concerne ao desenvolvimento da comunicação e linguagem, este apresenta características peculiares, sendo estas alterações comuns a todos os indivíduos com PEA, apesar da extensa variabilidade (Aarons e Gittens, 2002). A exceção relaciona-se com a descrição da síndrome de Asperger na ICD-10 (1993), que considera que este quadro não possui alterações de linguagem, parecendo, assim, atender

apenas aos aspetos estruturais da fala e não à sua dimensão pragmática, discursiva e funcional (Kuczynski, 2007), essencial na interação comunicativa com o outro.

As crianças ditas normais adquirem linguagem devido a um forte e inato desejo de comunicar (Scheuer, 2002). Segundo Frith (1989, cit. Aarons e Gittens, 2002), a referida motivação encontra-se perturbada nas crianças com PEA e contribuirá para um ritmo de desenvolvimento mais lento. Efetivamente, a comunicação é o precursor da aquisição da linguagem no desenvolvimento tido como padrão. Em indivíduos com PEA, a linguagem pode desenvolver-se sem que tenham a noção de como a utilizar para comunicar; geralmente não compreendem a sua aplicação pragmática na criação de vários significados, para além do sentido literal das palavras e frases (Jordan, 2000).

Assim, ainda que a linguagem possa surgir com pouco ou nenhum atraso, rapidamente o seu uso e conteúdo se tornam pouco comuns (Siegel, 2008), diferindo em vários aspetos do que é realizado por outros indivíduos da mesma idade cronológica. Além disso, a linguagem verbal pode surgir por volta dos 12 meses e verificar-se uma posterior estagnação ou mesmo regressão, com a perda de aquisições (Finatti, 2009; Siegel, 2008; Barthélémy et al., 2008). Deste modo, os problemas de comunicação presentes nos sujeitos com PEA variam desde a ausência total de linguagem funcional (em cerca de cinquenta por cento dos casos) até ao desenvolvimento de uma linguagem funcional, mas de uso idiossincrático (Fernandes, Neves e Scaraficci, 2007, Siegel, 2008).

Para crianças com PEA, a produção articulatória pode ser difícil, dada a diminuta capacidade de imitação; contudo, nos indivíduos que falam, a articulação é geralmente normal ou, até, precoce (Lord e Paul, 1997) e o desenvolvimento fonológico segue geralmente o mesmo curso das crianças sem perturbação (Marinho et al., 2004; Lord e Paul, 1997).

Porém, as pessoas com PEA poderão apresentar uma incapacidade para processar e criar traços suprasegmentais numa mensagem linguística (Marinho et al., 2004), que resulta da dificuldade em compreender o significado emocional subjacente à variação prosódica (de ritmo, entoação e volume) que pode traduzir uma intenção comunicativa, isto porque a intenção em si mesma não lhes é evidente (Jordan e Powell, 1994; Lord e Paul, 1997; Siegel, 2008). Assim, por vezes, o seu discurso é monótono e atonal, noutras situações é melódico (Telmo, 2005; Siegel, 2008).

No que concerne à morfossintaxe, o desenvolvimento das crianças com PEA processa-se com um atraso cronológico significativo, manifestando dificuldades na construção frásica (Lord e Paul, 1997; Eigsti, Bennetto e Dadlani, 2006). Também revelam dificuldade em morfemas que envolvem tempos verbais e artigos, bem como na compreensão e utilização de pronomes (realizando inversão pronominal e referindo-se a si próprios na segunda ou terceira pessoa) e de termos deícticos (Lord e Paul, 1997; Jordan e Powell, 1994). Estas particularidades devem-se ao carácter relativo que apresentam, que varia segundo a intenção do interlocutor ou o contexto, não tendo um sentido fixo e concreto, pois o indivíduo tem de considerar o seu ponto de vista e o do interlocutor, ou seja, diferentes papéis sociais (Jordan e Powell, 1994; Siegel, 2008; Scheuer, 2002; Lord e Paul, 1997; Loveland e Tunali-Kotoski, 1997), envolvendo, portanto, a componente pragmática da linguagem.

Segundo Sim-Sim (1998), nas crianças com um desenvolvimento típico, “o fim do período telegráfico é assinalado pelo aparecimento de palavras com função gramatical,

como é o caso dos artigos, das proposições e das conjunções e pela presença de formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) e de desinências verbais para assinalar pessoa e tempo”. “O período que se estende até aos sete anos é extraordinariamente rico na explosão e consolidação do conhecimento morfológico”, sendo que, por volta dos três anos de idade, as crianças produzem corretamente frases simples, dominando um conjunto de regras e estruturas linguísticas de considerável grau de complexidade, nomeadamente as principais regras de concordância, registando-se, também nesta fase, o aparecimento de determinantes (artigos e adjetivos determinativos), quantificadores e verbos auxiliares (para assinalar tempo, aspeto e modalidade) (Sim-Sim, 1998). “O uso inapropriado de termos deícticos, comum na linguagem infantil, reflete a incapacidade de gerir a interpretação contextual” (pragmática) (Sim-Sim, 1998). No entanto, por volta dos quatro anos, surge a capacidade de interpretar e utilizar corretamente termos deícticos (Sim-Sim, 1998).

A capacidade para expressar relações com um maior grau de complexidade surge com a combinação de orações, por volta dos trinta meses, através da conjunção coordenativa «e» (Sim-Sim, 1998). Numa fase inicial, o significado atribuído a este conector está semanticamente limitado à função aditiva, diversificando-se à medida que a criança cresce (Sim-Sim, 1998). Embora por volta dos três anos se detetem já produções esporádicas de frases relativas, só durante a idade escolar se atinge um total conhecimento estrutural destas relações (Sim-Sim, 1998). Do mesmo modo, “entre os quatro e os seis anos de idade começam a surgir combinações de frases com recurso a conectores temporais e causais” (Sim-Sim, 1998). No entanto, apenas aos nove anos a compreensão da expressão de causalidade estará completamente desenvolvida (Sim-Sim, 1998). “O conhecimento sintático continua em desenvolvimento (...) até à puberdade” (Sim-Sim, 1998).

Relativamente à área semântica da linguagem, Sim-Sim (1998) refere que a atribuição de significado à produção sonora, entre os nove e os treze meses, marca o fim da etapa pré-linguística, correspondendo à entrada no período linguístico. Segundo Castro e Gomes (2000), com as primeiras palavras, “a criança começa a constituir uma nova ferramenta intelectual, o léxico mental”. Os mesmos autores apontam a idade de um ano e meio como o marco cronológico em que ocorre um crescimento abrupto do vocabulário, o qual é denominado por surto lexical (Castro e Gomes, 2000). Durante o período pré-escolar ocorre uma rápida aquisição lexical e conceptual, continuando a aumentar após esta idade, mas a um ritmo mais lento (Sim-Sim, 1998).

Nos indivíduos com PEA, a componente semântica pode desenvolver-se em vários níveis, desde a ausência ou significativa limitação de vocabulário, até ao profundo conhecimento lexical sobre um tópico particular, todavia sem a capacidade de utilizar esse conhecimento de modo totalmente funcional (Finatti, 2009), podendo empregar palavras não relacionadas com o contexto e fazer uso idiossincrático de palavras e expressões. Alguns estudos sugerem que o conhecimento lexical de crianças com PEA é semelhante ao de crianças com desenvolvimento considerado normal, sendo que, para adquirir linguagem, a criança tem de ter habilidade para reconstruir acontecimentos, organizando-os, e não se restringir unicamente à imitação dos mesmos (Martinho et al., 2004; Lord e Paul, 1997). De acordo com vários estudos, no caso das crianças com PEA, a dificuldade pode assim incidir na codificação, categorização, procura e recuperação do conhecimento (Moldin e Rubenstein, 2006), englobando dificuldades na capacidade de generalização, a qual,

segundo Sim-Sim (1998) é o “motor da construção de conceitos”. É, então, comum que as crianças com PEA manifestem dificuldades no estabelecimento de relações complexas e interpretativas (Loveland e Tunali-Kotoski, 1997). Segundo Scheuer (2002), uma criança que não simboliza também não desenvolve uma linguagem mais elaborada com sentido mais abstrato, comprometendo a construção de novos significados. Deste modo, em termos linguísticos, são salientados não apenas os défices expressivos, como também, na componente recetiva da linguagem (Lord e Paul, 1997; Loveland e Tunali-Kotoski, 1997; Rogé, 1998).

A literatura faz, assim, referência a aspetos como a rigidez de significados, pois, para o indivíduo com PEA, o significado das palavras situa-se a um nível literal, manifestando dificuldade em utilizar e compreender um conceito em toda a sua abrangência, tendo em conta os vários significados que possa adquirir nos diferentes contextos discursivos e uma vez que exige uma maior compreensão da intenção do interlocutor (Kuczynski, 2007; Jordan e Powell, 1994, Rogé, 1998, Lord e Paul, 1997). Tal rigidez implicará dificuldades em lidar com figuras de estilo, dado que envolve competências ao nível metalinguístico, da reflexão sobre o significado que as palavras ou expressões adquirem no contexto (Kuczynski, 2007) e, portanto, abarca simultaneamente competências pragmáticas. Esta interpretação literal e falta de compreensão das intenções do interlocutor prejudica as aprendizagens de domínio social (Telmo, 2005).

A pragmática, sendo a utilização da linguagem na interação social, é, então, a área em que as pessoas com PEA apresentam défices mais notórios, encontrando-se comprometida inclusivamente quando todo o sistema linguístico parece estar intacto, o que se deve, pelo menos em certa medida, ao défice na Teoria da Mente, isto é à falta de consciência dos sentimentos e pensamentos do outro, contribuindo para a falta de interesse na interação (Hobson, 1995; Siegel, 2008), pois “o ponto crucial da comunicação é que a mensagem atinja o interlocutor e seja inequivocamente compreendida [e,] para que tal ocorra com sucesso e eficácia, é necessário que cada interveniente seja capaz de se colocar na perspetiva do interlocutor” (Sim-Sim, 1998).

No que respeita à iniciativa comunicativa, de acordo com um estudo realizado em contexto escolar, as crianças com PEA têm cerca de duas a três iniciativas comunicativas espontâneas por hora, (Lord e Paul, 1997), pelo que se conclui que a capacidade de iniciar espontaneamente uma interação é bastante reduzida.

Associado a estes aspetos, em termos conversacionais, as pessoas com PEA têm dificuldade em iniciar um diálogo, reconhecer um tópico comunicativo e participar na conversa sobre esse tema; têm dificuldade em reconhecer a intenção da pessoa com quem estão a dialogar e em manter e alargar o tópico; muitas vezes, mesmo reconhecendo o tema, mudam-no para os seus próprios interesses, transformando um diálogo num monólogo; e têm dificuldade em terminar a conversa naturalmente, fazendo-o de modo abrupto (Lord e Paul, 1997; Telmo, 2005). Além disso, indivíduos com PEA não sabem dar a vez e tomar o seu turno no diálogo de modo adequado (Telmo, 2005; Fernandes, Neves e Scaraficci, 2007).

As pessoas com PEA manifestam, então, dificuldade em: responder adequadamente às questões, principalmente quando estão a ser discutidos temas não usuais ou narrativas pessoais; fazer referência, de forma clara, a pessoas e lugares; considerar a totalidade de informação necessária para tornar a comunicação efetiva e julgar a informação relevante a

fornecer para que o interlocutor compreenda a mensagem (Moldin e Rubenstein, 2006). Assim, indivíduos com PEA com algumas competências de fala têm dificuldade em adaptar o discurso ao interlocutor, em perceber o que o ouvinte pretende e em imaginar o que se seguirá na conversação (Lord e Paul, 1997). Há, também, evidências que sugerem que pessoas com PEA têm mais dificuldade em atos de fala que promovem a interação com os outros, do que em atos de fala que permitem pedir algo ou regular o comportamento do outro, sendo que a comunicação com funções sociais (como comentar, pedir informação e considerar o ouvinte na interação) pode estar totalmente ausente (Moldin e Rubenstein, 2006, Rogé, 1998; Lord e Paul, 1997). Assim, quanto mais estas funções influenciarem o estado de espírito dos outros, e não simplesmente as suas ações, maiores serão as dificuldades (Jordan e Powell, 1994). Neste sentido, indivíduos com PEA apresentam dificuldades particulares nos aspetos mais sociais e complexos da comunicação referencial, nomeadamente os que afetam o discurso e a narração (Lord e Paul, 1997).

A narrativa é uma unidade de discurso com o objetivo de descrever acontecimentos e expor ideias (Sim-Sim, 1998). “Contar e compreender uma história requer a capacidade para processar e produzir unidades contínuas de linguagem que respeitem uma estrutura específica de coesão e coerência” (Sim-Sim, 1998). Para Shipley e McAfee (2009), a produção de uma narrativa requer a capacidade simultânea de sequenciar eventos, usar vocabulário apropriado, seguir as regras de estruturação frásica e apresentar a história de modo coesivo e lógico. Em crianças ditas normais, o conhecimento da estrutura básica da narrativa encontra-se adquirido antes da idade escolar, havendo estudos que mostram que por volta dos trinta meses já há indícios deste conhecimento (Sim-Sim, 1998). “À medida que a criança cresce, vão surgindo cada vez mais elementos enriquecedores da história (...). Um outro aspeto em que se manifesta a maturação do narrador diz respeito à sensibilidade ao tipo de audiência e à consequente informação que é necessário disponibilizar. Um narrador muito jovem não se apercebe do desconhecimento do ouvinte sobre aspetos que ele, narrador, conhece e, portanto, omite-os. Tal não acontece com crianças mais velhas que se manifestam mais cientes do essencial a transmitir” (Sim-Sim, 1998). Aos dez anos, “o salto quantitativo e qualitativo verificado na capacidade de narrar um acontecimento ou uma história deve ser olhado como o produto do crescimento cognitivo, social e linguístico da criança. O perspetivar-se no lugar do ouvinte, o adaptar o discurso à audiência, o saber escolher a melhor expressão linguística para expressar uma situação ou uma relação são determinantes no sucesso da narração, como aliás no sucesso de qualquer domínio do conhecimento pragmático” (Sim-Sim, 1998).

Neste âmbito, os indivíduos com PEA apresentam dificuldades no desenvolvimento da narrativa (Shipley e McAfee, 2009), nomeadamente na compreensão, construção e reconto de narrativas, nas quais predominam, geralmente, as sequências descritivas, transmitindo de forma muito literal os acontecimentos, e carecendo de elementos de coesão e coerência textual (Scheuer, 2002; Loveland e Tunali-Kotoski, 1997; Lord e Paul, 1997). Não são, então, capazes de estabelecer um modelo de discurso mental no qual as personagens desempenhem papéis semântico-sociais (Jordan e Powell, 1994), nem retêm as linhas gerais e a sequência da história, o seu fio condutor, fixando-se no pormenor (Telmo, 2005; Fernandes, Neves e Scaraficci, 2007; Shipley e McAfee, 2009).

Particularmente no que concerne à coesão textual em crianças, tema central neste trabalho, seguem-se conclusões de alguns estudos considerados importantes.

Liles (1985) investigou as narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com perturbação de linguagem, entre os sete anos e seis meses e os dez anos e seis meses. Os resultados indicam que ambos os grupos alteraram, do mesmo modo, o uso de coesão em função das necessidades do ouvinte, no entanto, diferem na sua forma de organização coesiva, na adequação coesiva e na compreensão da história (Liles, 1985). É ainda referido que a referência representa cerca de metade dos elos coesivos em crianças ditas normais e com perturbação de linguagem (Liles, 1985).

O trabalho de Griffith, Ripich e Dastoli (1986), cujo objetivo foi comparar o reconto de histórias por crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, entre os sete e os doze anos de idade, nomeadamente ao nível dos mecanismos de coesão textual, permitiu encontrar diferenças no uso de referência e junção pelos dois grupos, mas não no de elipse. As diferenças parecem, então, centrar-se na frequência de uso de elos coesivos, os quais foram significativamente menores em número nas histórias das crianças com dificuldades de aprendizagem quando comparadas com as histórias de crianças sem dificuldades, sendo que a ausência desses marcadores pode tornar as histórias mais difíceis de seguir (Griffith, Ripich e Dastoli, 1986). Segundo os mesmos autores, é sugerido que o uso de imagens resulta num aumento do uso de pronomes e conjunções, aparentando, também, ter um efeito negativo no reconto de algumas informações (omitidas) (Griffith, Ripich e Dastoli, 1986). É, ainda, referido que a presença de imagens parece afetar a capacidade das crianças assumirem as necessidades do ouvinte, verificando-se um maior número de erros de referência e maior omissão de eventos, em crianças mais novas ou com dificuldades de aprendizagem (Griffith, Ripich e Dastoli, 1986; Pinto, 1987). No entanto, são necessários estudos mais aprofundados sobre o efeito das imagens uma vez que as diferenças não alcançaram significância neste presente estudo (Griffith, Ripich e Dastoli, 1986).

Segundo um trabalho no âmbito da língua portuguesa, “A coesão em histórias contadas a partir de imagens por crianças dos 6 aos 8 anos” de Pinto (1987), poderá depreender-se que, aos oito anos de idade, a preocupação de ligação entre as imagens como ponto de apoio para a narração da história já se encontrará mais centrada no texto. Nos grupos etários mais novos, a criança ainda se prenderá bastante à imagem e, concomitantemente, preocupar-se-á em relatar pormenores que serão articulados sobretudo por meio de «e» (Pinto, 1987).

O estudo de Baltaxe e D'Angiola (1992) analisa as estratégias de coesão utilizadas no discurso interativo de crianças com autismo, com perturbação específica de linguagem e de crianças ditas normais. Os resultados mostram que todos os grupos usaram as mesmas estratégias de coesão e semelhanças na padronização (Baltaxe e D'Angiola, 1992). Contudo, foram encontradas diferenças entre os grupos na taxa global de uso correto e na utilização de cada um dos tipos de elos de coesão. Os grupos também diferiram significativamente nas taxas de erro global e nas taxas de erro relacionadas com categorias individuais de elos coesivos (Baltaxe e D'Angiola, 1992).

Fine et al. (1994) procuraram investigar os elos coesivos na conversação de crianças e adolescentes com autismo de alto funcionamento (*high-functioning*) e Síndrome de Asperger. Concluíram que o grupo de indivíduos com autismo não manifestava tendência no estabelecimento de ligações entre as suas asserções e passagens anteriores na conversação, referindo-se em maior escala a aspetos do meio físico (Fine et al., 1994), o que sugere que indivíduos com autismo podem não ser tão sintonizados com o contexto conversacional como aqueles que não apresentam esta patologia (Loveland e Tunali-

Kotoski, 1997). Por outro lado, o grupo com Síndrome de Asperger apresentou resultados semelhantes aos do grupo de controlo, exceto no facto de utilizarem maior número de referências ambíguas, de difícil interpretação, que não haviam sido mencionadas anteriormente (Fine et al., 1994). Estes resultados relacionam-se com o fracasso comunicativo das pessoas com PEA, parecendo que apresentam fraca consciência acerca das necessidades informativas do interlocutor (Fine et al., 1994, Loveland e Tunali-Kotoski, 1997).

Baltaxe et al. (1995) comparam adolescentes com autismo e adolescentes cognitivamente semelhantes com perturbação de personalidade esquizotípica, relativamente à referência, concluindo que adolescentes com personalidade esquizotípica utilizam elos coesivos por referência com maior frequência e mais corretamente do que os adolescentes com autismo. No entanto, ambos os grupos apresentam frequências, tipos e padrões de erros de coesão por referência semelhantes (Baltaxe et al., 1995).

Tager-Flusberg e Sullivan (1995) investigaram as capacidades narrativas e a sua relação com a Teoria da Mente em sujeitos com autismo e défice cognitivo, emparelhados em termos de competências linguísticas, solicitando-lhes que contassem a história de um livro de imagens sem palavras. O principal resultado prende-se com o facto de não se observarem diferenças significativas entre os grupos, no que respeita ao tamanho da narrativa, ao uso de mecanismos de coesão lexical e aos termos de estado mental, embora se verifique um reduzido número de orações causais (Tager-Flusberg e Sullivan, 1995).

De acordo com o trabalho de Henshilwood e Ogilvy (1999), foram detetadas diferenças subtis na coesão das produções narrativas de pessoas com dificuldades de linguagem e de aprendizagem, quando comparadas com o grupo de controlo. Uma análise objetiva mostrou que os sujeitos não usam todas as categorias coesivas, mostrando preferência pela coesão lexical e por referência anafórica. A coesão por referência demonstrativa foi usada com uma frequência mais reduzida (Henshilwood e Ogilvy, 1999). Não se verificaram diferenças entre grupos na coesão por junção (Henshilwood e Ogilvy, 1999). A coesão por elipse e a substituição foram as categorias coesivas usadas com menor frequência, sendo que a substituição não foi utilizada por todos os sujeitos (Henshilwood e Ogilvy, 1999). Foram, ainda, observados erros no estabelecimento de elos coesivos por parte dos indivíduos com dificuldades de linguagem e de aprendizagem, o que denota maiores dificuldades no estabelecimento de relações coesivas (Henshilwood e Ogilvy, 1999).

No estudo de Colle et al. (2008), que comparou as capacidades narrativas de adultos com e sem PEA, verificou-se que as pessoas com PEA utilizaram um menor número de pronomes pessoais, expressões temporais e expressões referenciais, ou seja, produziram histórias com menor grau de coesão e menor organização que o grupo de controlo. Por outro lado, utilizaram um elevado número de referências ambíguas (Colle et al., 2008).

Relativamente à competência leitora, uma proporção considerável de crianças com PEA aprende a ler fluentemente, apesar do atraso no desenvolvimento de linguagem (Moldin e Rubenstein, 2006), e podem considerar mais fácil ler do que ouvir histórias ou contá-las através de livros ilustrados (Jordan, 2000). Contudo, a compreensão de leitura é

problemática e tende a ser reduzida (Lord e Paul, 1997), sendo que quanto maior for a complexidade do texto maior será a dificuldade de o interpretar (Scheuer, 2002).

As crianças com PEA que leem corretamente parecem, com frequência, mais hábeis na expressão através da escrita, do que através da fala. Uma razão assenta na formulação de frases com débito mais lento por parte destas crianças; a outra reside no facto de a escrita ser um ato menos social do que a interação, o que se torna facilitador para crianças com PEA (Siegel, 2008). O estilo de escrita, de indivíduos com PEA mais velhos e funcionais, transmite de forma muito literal os acontecimentos vivenciados. Como tal, não são muito elucidativos no que concerne às perceções, aos sentimentos e às emoções dos próprios ou dos outros (Siegel, 2008). Nas narrativas escritas predominam, geralmente, as sequências descritivas, carecendo de elementos de coesão e coerência textual, tal como verificado nos seus contos orais (Scheuer, 2002).

Quanto à comunicação não-verbal, em crianças com PEA em idade pré-escolar, pode registar-se ausência ou redução das vocalizações bem como ausência de ligação entre os gritos emitidos e as situações (Rogé, 1998; Scheuer 2002). A criança com PEA adota um perfil comunicativo tendencialmente passivo; pode mostrar indiferença pelas pessoas e pelo meio; o contacto ocular e o nível proxémico são habitualmente desadequados; os comportamentos de antecipação estão, também, ausentes ou diminuídos, e a expressão facial da criança é limitada, podendo não utilizar o jogo social nem o jogo de “faz de conta” (Rogé, 1998, Siegel, 2008, Finatti, 2009; Scheuer, 2002). Vários estudos referem que, nas crianças com PEA, também os gestos surgem com um atraso e raramente são utilizados com finalidade comunicativa, sendo que, muitas vezes, a solicitação de objetos ou ações é realizada através da condução da mão do adulto e não pelo apontar (Telmo, 2007, Moldin e Rubenstein, 2006). Complementarmente, observam-se problemas na decodificação de expressões faciais e gestos comunicativos. Frequentemente surgem, no indivíduo com PEA, outros comportamentos singulares como ecolália, imediata ou diferida, e perseveração de determinados tópicos (Kuczynski, 2007, Rogé, 1998; Fernandes, Neves e Scaraficci, 2007).

Por muito bem desenvolvidas que se encontrem as aptidões linguísticas, as crianças com PEA apresentam sempre algumas dificuldades na comunicação, nomeadamente em compreender uma linguagem demasiado complexa, demasiado rápida ou que exija maior atenção (Jordan, 2000). Deste modo, o ensino de linguagem às crianças com PEA deve ter por base o seu uso funcional e a sua função comunicativa, pois, se for ensinada de forma meramente comportamental, dissociada de um contexto comunicativo, a criança terá dificuldade em compreender o significado da comunicação (Jordan, 2000).

Assim, conclui-se que o desenvolvimento de cada indivíduo está amplamente relacionado com o contexto linguístico, comunicativo e situacional (Scheuer, 2002) estando patente a grande variabilidade interindividual existente entre as pessoas com PEA.

Coesão Textual

Dado que “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”, a partir da década de 60 do século XX, surge, na Europa, a Linguística Textual, de modo a possibilitar a análise do texto na sua globalidade (Koch, 2002).

Assim, segundo Beaugrande e Dressler (1986), este ramo da linguística foca-se no estudo do texto como uma ocorrência comunicativa que congrega sete parâmetros de textualidade: coesão e coerência (centrados no texto), informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (centrados nos utilizadores). Esses parâmetros funcionam como princípios constitutivos da comunicação textual. De acordo com Mateus (2003), a linguística textual tem como objetivo específico os processos de organização, produção e compreensão textual, ou seja, os fenómenos que se inter-relacionam entre si para dar sentido a um texto.

O ato de comunicação materializa-se através do texto, ou seja, de manifestações verbais (orais ou escritas) constituídas por elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo emissor durante a atividade verbal, de modo a permitir ao recetor a compreensão de conteúdos semânticos e a interação de acordo com práticas socioculturais. A linguagem surge em contextos sociais e tece conexões com as realidades que compõem esses contextos (Halliday e Hasan, 1993).

A linguagem oral é meio de expressão preferencial de todas as línguas humanas. Algumas possuem um segundo meio de expressão – a escrita. As modalidades oral e escrita completam-se, constituindo duas possibilidades de uso da língua que utilizam o mesmo sistema linguístico e que, apesar de possuírem características próprias, não devem ser vistas de forma dicotómica destituídas de pontos de integração (Coimbra, 2005; Mackay, 2000). Efetivamente, o que marca a grande diferença entre oralidade e escrita é a espontaneidade da primeira face à reflexão permitida na composição da segunda (Coimbra, 2005; Mackay, 2000).

A escrita é uma atividade que envolve a formulação mental da mensagem a transmitir, a sua codificação linguística, a passagem da mensagem para uma sequência de signos gráficos e a sua execução motora (Martins, 1992), entre outros aspetos.

Assim, Halliday e Hasan (1993) consideram que um texto é qualquer passagem falada ou escrita, constituída por uma ou mais frases, que forma um todo unificado; é uma unidade de linguagem em uso, uma unidade semântica.

Para os mesmos autores, a coesão expressa a continuidade que existe entre uma e outra parte do texto, que permite fornecer ao recetor os elementos que não estão presentes mas que são necessários à interpretação; refere-se às relações de sentido existentes no interior de um texto, ocorrendo sempre que a interpretação de um elemento do texto depende de outro (Halliday e Hasan, 1993). Trata-se, então, de uma relação semântica entre um elemento do texto e um outro elemento que é crucial à sua interpretação; todavia, realizada através de uma variedade de recursos do sistema léxico-gramatical (e de entoação, no discurso oral) (Halliday e Hasan, 1993; Gouveia e Azuaga, 1997).

Deste modo, a coesão refere-se particularmente às relações semânticas não estruturais de formação textual (Halliday e Hasan, 1993). De realçar que a coesão não se detém sobre o significado do texto, mas concerne ao modo como o texto é construído como um edifício semântico (Halliday e Hasan, 1993).

Similarmente, de acordo com Beaugrande e Dressler (1986), a coesão diz respeito ao modo como as componentes da superfície textual, isto é, as palavras, estão mutuamente conectadas numa sequência, englobando todas as funções que podem ser utilizadas para sinalizar as relações entre os elementos de superfície. A função da sintaxe na comunicação

prende-se com a organização superficial: a componente sintática da linguagem impõe padrões organizacionais sobre a superfície textual, pelo que apresenta uma função coesiva na comunicação (Beaugrande e Dressler, 1986). Por seu lado, a coesão da superfície textual assenta no pressuposto da coerência do mundo textual, tendo em conta o amplo contexto da interação humana (Beaugrande e Dressler, 1986).

Vários autores consideram que os mecanismos de coesão permitem simplificar o texto, dando-lhe maior legibilidade e explicitando o tipo de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem (Koch, 2002; Beaugrande e Dressler, 1986; Halliday e Hasan, 1993). Assim, a coesão é altamente desejável (Koch, 2002; Beaugrande e Dressler, 1986; Halliday e Hasan, 1993).

Com vista a denominar cada ocorrência de um par de itens coesivamente relacionados, incluindo tanto o elemento coesivo como também o que é pressuposto, Halliday e Hasan (1993) apresentam o conceito de elo coesivo, sendo frequente surgir uma cadeia de elos coesivos.

Assim, se é estabelecida uma relação com algo do contexto situacional que se torna a chave de interpretação considera-se uma relação exofórica, não coesiva. Por outro lado, se se constituir uma ligação entre itens presentes no próprio texto está-se perante um elo endofórico (Coimbra, 2005; Koch, 2002; Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986). Somente estas relações endofóricas são geradoras de coesão textual, subdividindo-se em anáfora (mais comum) e catáfora, consoante o item que é pressuposto seja, respetivamente, anterior ou posterior no texto ao elemento com o qual estabelece um elo coesivo (Coimbra, 2005; Koch, 2002; Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986).

Um alto grau de referência exofórica é uma característica da linguagem do grupo de pares das crianças de tenra idade, pois, quando estas interagem umas com as outras, fazem-no através da constante referência às coisas, presentes no ambiente imediato (Halliday e Hasan, 1993).

Segundo Halliday e Hasan (1993), a catáfora é, por vezes, usada nas narrativas populares orais, assumindo um conhecimento prévio do conto, por parte do ouvinte. Isto também se verifica em narrativas orais de crianças de tenra idade, pressupondo uma partilha de experiências com o ouvinte. No entanto, os elos catafóricos são pouco frequentes e, geralmente, imediatos (Halliday e Hasan, 1993).

Um elo é imediato quando relaciona dois itens de frases contíguas; é mediado (*mediated*) se tem uma ou mais frases intervenientes que entram na cadeia de pressuposição; ou, ainda, é remoto se há uma ou mais frases intervenientes não envolvidas na pressuposição (Halliday e Hasan, 1993). Na linguagem falada, a distância entre dois itens pode ser particularmente longa (Halliday e Hasan, 1993).

As relações coesivas estabelecem-se inter e intrafrases. Porém, os elos coesivos interfrásicos salientam-se mais claramente pois são a única fonte de textura a este nível, enquanto que dentro da frase existem ainda as relações estruturais (Coimbra, 2005; Halliday e Hasan, 1993). No entanto, para Beaugrande e Dressler (1986), a coesão intrafrásica é mais direta e óbvia do que a interfrásica.

Tipicamente, todas as frases de um texto (à exceção da inicial) estabelecem algum tipo de coesão com uma frase precedente. Se uma frase não apresenta coesão com as

anteriores, tal indica algum tipo de transição (Halliday e Hasan, 1993). Na linguagem escrita recorre-se frequentemente ao parágrafo, sendo esperada maior coesão dentro de um mesmo parágrafo do que entre parágrafos distintos (Halliday e Hasan, 1993).

Halliday e Hasan (1993) apresentam uma classificação de elos coesivos, a qual inclui diferentes elementos que permitem a coesão textual. As categorias apresentam uma base teórica enquanto tipos distintos de relação coesiva, bem como fornecem um modo prático para a descrição e análise de textos, que permite demonstrar porque é que um texto é interpretado de determinada forma (Coimbra, 2005; Halliday e Hasan, 1993). Destaca-se, então, a referência, a substituição/elipse, a junção e a coesão lexical.

A referência inclui os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas que remetem a sua interpretação para outros elementos no texto (Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986; Gouveia e Azuaga, 1997; Parker e Coimbra, 1990). Tem a propriedade semântica de definicidade, ou especificidade, e depende da identidade semântica entre o referente pressuposto e a pro-forma que assinala a sua presença no ambiente, textual ou situacional (Halliday e Hasan, 1993).

Assim, como anteriormente referido, através destes itens pode ser estabelecida uma relação de correferência com outro item presente no próprio texto – referência endofórica, a qual poderá ser anafórica ou catafórica (Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986; Coimbra, 2005; Koch, 2002).

A referência, apesar de expressa através de meios gramaticais (não se restringindo a uma determinada classe gramatical), trata-se de uma relação semântica entre significados de casos particulares e não entre palavras ou outros itens de forma linguística (Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986; Gouveia e Azuaga, 1997). Relativamente às situações de ambiguidade, estas são geralmente resolvidas através do significado – naquele contexto em particular, dado tratar-se de uma relação semântica (Halliday e Hasan, 1993). Assim, “o contexto e a informação adicional sobre a situação são chaves determinantes para desfazer a ambiguidade, repondo a interpretação adequada” (Sim-Sim, 1998).

Halliday e Hasan (1993) subdividiram a coesão por referência em pessoal, demonstrativa e comparativa.

A referência pessoal surge através da especificação da função na situação de fala (gramaticalmente, inclui pronomes pessoais, determinantes possessivos e pronomes possessivos) (Halliday e Hasan, 1993). A referência demonstrativa surge por meio da localização (espacial ou temporal), numa escala de proximidade; é uma forma verbal de apontar. Nestes dois tipos de referência (pessoal e demonstrativa), a interpretação do item de referência dá-se por identificação, o item de referência tem por base a continuidade de referência (há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto), é sempre específica e funciona como um deíctico (inclui todos os deícticos específicos – pronomes e determinantes – exceto os interrogativos) (Halliday e Hasan, 1993).

A referência comparativa é indireta e surge quando o item de referência é comparado com o referente, baseando-se na semelhança e, portanto, na não-identidade, tratando-se de uma referência não específica (Halliday e Hasan, 1993). Se a relação de semelhança é, também, uma relação de igualdade e, portanto, de identidade, está-se perante uma relação de correferência (Halliday e Hasan, 1993).

A substituição/elipse é uma relação intratextual formal, entre elementos léxico-gramaticais que mantêm a mesma função gramatical, sendo possível recuperar o item pressuposto através da fonte de informação que é o texto (Halliday e Hasan, 1993; Gouveia e Azuaga, 1997). O item substituto transporta alguma informação que o diferencia do elemento com o qual estabelece coesão, repudiando uma parte deste (Halliday e Hasan, 1993). Implica a não identidade de referente e de significado (Halliday e Hasan, 1993).

A substituição consiste na colocação de um item no lugar de outros elementos do texto da mesma classe gramatical, com o fim de evitar a repetição desses elementos, quando a referência não é idêntica, verificando-se uma redefinição contrastiva e sendo, portanto, definido um novo referente (Halliday e Hasan, 1993; Gouveia e Azuaga, 1997).

A elipse refere-se aos casos em que a estrutura é deixada por preencher, a substituição é feita por zero, evitando a repetição de elementos linguísticos já veiculados e omitindo-os da superfície textual (Koch, 2002; Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986; Gouveia e Azuaga, 1997; Parker e Coimbra, 1990). Está presente apenas quando o processamento do texto envolve uma descontinuidade perceptível, mantendo-se a distância ao elemento omitido dentro de certos limites (Halliday e Hasan, 1993). A elipse de elementos dispensáveis ilustra a complexidade da interação entre a cognição e as convenções sintáticas (Beaugrande e Dressler, 1986).

Em Inglês, a elipse é mais notada quando se trata do verbo, uma vez que é o elemento menos dispensável da frase/oração (Beaugrande e Dressler, 1986). Em orações independentes, a elipse de sujeitos é comum; no entanto, é rara em orações dependentes, apesar de não acarretar dificuldades (Beaugrande e Dressler, 1986). O mesmo se verifica com o Português, em que o verbo também é o núcleo da frase e os sujeitos são frequentemente elididos.

Halliday e Hasan (1993) subdividiram a coesão por substituição/elipse em nominal (se o substituto funciona como e no lugar de um nome), verbal (se o substituto funciona como e no lugar do grupo verbal) e oracional (se o substituto funciona como e no lugar de uma oração).

A junção (conjunção ou conexão) abarca os elementos que são coesivos pelo estabelecimento de uma relação semântica significativa específica entre elementos do texto, em que a interpretação da segunda depende, de algum modo, da relação que se estabelece com a primeira, e não pela continuidade de forma ou de referência em relação a um item proposto (Halliday e Hasan, 1993; Gouveia e Azuaga, 1997). Vulgarmente, envolve passagens maiores que uma única frase (Halliday e Hasan, 1993).

Assim, as relações de junção são de índole textual (e não lógicas), dependendo, em última análise, do significado expresso pelas frases o qual poderá ser experiencial (representando a interpretação linguística da experiência) ou pessoal (representando a participação na situação discursiva) (Halliday e Hasan, 1993).

De modo geral, o recetor pode recuperar as relações do texto pela aplicação do conhecimento do mundo. Todavia, o uso das expressões conjuntivas permite ao emissor exercer um tipo de controlo sobre o modo como as relações são compreendidas pelo recetor, introduzindo a sua interpretação e monitorizando a situação. A junção permite, então, demonstrar como a interação comunicativa, e não apenas as regras gramaticais,

interfere no formato sintático a usar (Halliday e Hasan, 1993; Beaugrande e Dressler, 1986).

Halliday e Hasan (1993) consideram que este tipo de relação é assinalado por marcadores formais (conectores e partículas de ligação), subdividindo-o em aditiva, adversativa, causal e temporal. Incluem, ainda, uma última categoria, na qual procuram agrupar os restantes elementos – continuativa (Halliday e Hasan, 1993).

A coesão lexical, por reiteração ou colocação, inclui a coesão manifestada pela escolha vocabular, verificando-se coesão sempre que um par de lexemas estabeleça uma relação de continuidade léxico-semântica entre si (Halliday e Hasan, 1993; Gouveia e Azuaga, 1997). A força de um elo de ligação depende de vários fatores, como da probabilidade dos dois itens lexicais coocorrerem, da proximidade relativa entre ambos e da frequência dos itens lexicais no sistema linguístico (Halliday e Hasan, 1993). A retomada de lexemas pode estender-se por longas passagens textuais, particularmente na conversação informal. Um item lexical não se encontra delimitado a uma categoria gramatical ou a uma classe morfológica particular (Halliday e Hasan, 1993).

A reiteração surge da relação de inclusão de sentido estabelecida entre dois lexemas, através da repetição do mesmo item lexical, de sinonímia, de hiponímia, de hiperonímia ou da utilização de um item genérico/geral (Halliday e Hasan, 1993).

A função coesiva da classe do nome genérico (que engloba um conjunto de nomes com referência generalizada, dentro das grandes classes de substantivos) situa-se na fronteira entre a coesão gramatical por referência/substituição e a lexical por reiteração; apresenta um papel significativo na interação verbal, sendo uma importante fonte de coesão na linguagem oral (Halliday e Hasan, 1993).

Apesar de, tipicamente, ser usada em contextos onde há identidade de referência, a coesão lexical é uma relação formal entre itens vocabulares, independentemente da identidade referencial (Halliday e Hasan, 1993).

A colocação (ou contiguidade) consiste no uso de itens lexicais que tendem a partilhar contextos lexicais semelhantes, o que inclui relações de oposição, complementaridade, antonímia, co-hiponímia, meronímia, comeronímia, holonímia e, em geral, entre itens lexicais que estão, de algum modo, associados na língua (Halliday e Hasan, 1993). A utilização deste tipo de relações lexicais tende a ocorrer quer numa mesma frase quer em frases sucessivas, independentemente da estrutura gramatical (Halliday e Hasan, 1993).

Para Beaugrande e Dressler (1986), a repetição direta de elementos surge em vários níveis e é comum em discurso espontâneo, resultando do curto tempo de planeamento e da rápida perda do texto. Quando há maior disponibilidade de recursos e de tempo para a produção textual, a repetição direta de elementos é habitualmente mantida dentro dos limites (Beaugrande e Dressler, 1986).

Halliday e Hasan (1993) apresentam, ainda, a categoria de coesão fonológica, na qual é abordada a função coesiva da entoação (no discurso oral). Assim, trata-se de um sistema coesivo acessório, disponível apenas na produção textual oral.

A entoação permite não só unir a superfície textual oral, como também qualificar a ligação de conceitos e relações dentro do mundo textual e entre o mundo textual e o conhecimento prévio partilhado (Beaugrande e Dressler, 1986).

METODOLOGIA

Objetivos do estudo

Este trabalho tem como objetivo central, tal como referido na introdução, verificar a presença de diferenças significativas nas produções textuais (orais e escritas), no que concerne aos fenómenos de coesão, entre crianças em idade escolar com PEA e crianças sem esta patologia, desconhecendo-se, atualmente, a existência de investigações similares com esta população específica, em português europeu. De acordo com Loveland e Tunali-Kotoski (1997), são esperadas diferenças entre as narrativas de crianças com e sem autismo.

Assim, na fase inicial deste trabalho, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

- Crianças com PEA têm maior dificuldade em elaborar textos coesos do que crianças sem esta patologia?
- Crianças com PEA têm dificuldades distintas na produção de textos orais e escritos, ao nível da coesão?
- Crianças com PEA têm preferência por algum tipo de relação coesiva em particular, distinta de crianças sem esta patologia?

Amostra – Informantes

De modo a concretizar este trabalho, tendo em consideração a população alvo, a amostra foi selecionada de acordo com alguns critérios de inclusão, previamente estabelecidos:

- Indivíduos em idade escolar;
- Diagnóstico de PEA da Consulta de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra;
- Competências adquiridas ao nível da linguagem oral e escrita, possibilitando a realização das atividades pretendidas.

Assim, após contacto com alguns terapeutas da fala a exercer atividade profissional com alunos com PEA em contexto escolar, foram selecionadas três crianças do sexo masculino que correspondiam aos critérios pretendidos, conforme informação da Tabela 3 – Codificação e caracterização dos informantes (duas crianças do 6.º ano, de Pombal – Leiria, e uma criança do 3.º ano, de Sever do Vouga – Aveiro).

De modo a ser possível proceder à comparação de dados, foi necessário selecionar um grupo de controlo, que se aproximasse o mais possível do grupo de crianças com PEA, exceto na patologia de base, procurando reduzir as variáveis independentes. Com o auxílio dos docentes das crianças com PEA, foram, então, selecionados três participantes sem patologia, encontrando-se os grupos emparelhados no que concerne ao género, idade cronológica, nível de escolaridade e localização geográfica, de modo a controlar o maior número de variáveis que pudesse influenciar os resultados.

Não tendo sido possível cumprir todos os critérios de emparelhamento no que respeita à criança mais nova, dado que esta beneficiou de adiamento da entrada no 1.º ciclo, foi necessário incluir um indivíduo cerca de 12 meses mais novo, respeitando os outros parâmetros e considerado o nível de escolaridade como prioritário, em detrimento da idade cronológica.

Com vista a assegurar a confidencialidade dos dados (Fortin, 1999), procedeu-se à sua codificação, com base na presença ou ausência de PEA, correspondendo aos participantes com patologia as iniciais CP1, CP2 e CP3 e àqueles sem patologia SP1, SP2 e SP3, conforme esquematizado na Tabela 3 – Codificação e caracterização dos informantes.

Tabela 3 – Codificação e caracterização dos informantes

| Caracterização dos informantes | Diagnóstico clínico | Ano de escolaridade | Idade cronológica | Zona de residência |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|--------------------|
| SP1 | Sem patologia | 6.º ano | 11A08M | Pombal |
| SP2 | Sem patologia | 6.º ano | 11A10M | Pombal |
| SP3 | Sem patologia | 3.º ano | 08A08M | Sever do Vouga |
| CP1 | Com PEA | 6.º ano | 12A00M | Pombal |
| CP2 | Com PEA | 6.º ano | 12A00M | Pombal |
| CP3 | Com PEA | 3.º ano | 09A08M | Sever do Vouga |

Procedimentos

Previamente à recolha de dados, foram obtidas as devidas autorizações das entidades envolvidas – órgão de gestão dos Agrupamentos de Escolas (anexo I) frequentados pelas crianças participantes (Fortin, 1999).

Contactados os respetivos encarregados de educação, os procedimentos de investigação foram-lhes explicados, conforme carta de explicação do estudo (anexo II), na presença do(s) seu(s) educando(s), e foi respondido de forma satisfatória às questões colocadas (Fortin, 1999). Foi, ainda, assegurada a confidencialidade dos dados dos educandos (Fortin, 1999). Aceite a participação no estudo e assinado o formulário de consentimento informado (anexo III), as crianças foram individualmente submetidas às atividades.

Assim, a componente prática deste estudo consistiu na recolha de textos narrativos elaborados pelas seis crianças. Tal recolha de dados foi efetuada nas escolas frequentadas pelas crianças, de acordo com horário apropriado.

Primeiramente, recorreu-se ao uso das imagens de dois livros infantis (Lobato, 2003 e Trombetti, 2003) (anexo IV), sequencialmente organizadas e com o texto omitido (exceto o título, de modo a criar um tema comum), as quais eram observadas e exploradas pelas crianças participantes, servindo de base para a produção textual. Segundo Shipley e McAfee (2009), contar histórias de livros sem palavras é útil para avaliar as competências narrativas.

Em seguida, mantendo a possibilidade de visualizar e manipular as imagens, solicitou-se a cada criança que contasse «a história das imagens» e, logo após, foi pedida a sua produção escrita (anexo V).

Caso a criança não iniciasse espontaneamente a produção textual oral, esta era incentivada com a introdução da expressão «Era uma vez», pelo que, nestas situações, a mesma expressão não foi considerada nas análises posteriormente efetuadas.

Com vista a obter o registo áudio das produções textuais orais, utilizou-se um gravador mp3. As produções escritas foram recolhidas em suporte papel.

Posteriormente, o material áudio foi transcrito segundo a Versão Normalizada das Normas de Transcrição do Corpus Dialectal para o estudo da Sintaxe (CORDIAL-SIN) (Magro et al., 2007). Segundo estas regras e não se pretendendo o estudo da correção da fala das crianças, a transcrição foi efetuada de acordo com a ortografia portuguesa oficial, não tendo em conta incorreções fonéticas (Magro et al., 2007).

Pretendendo responder às questões de investigação delineadas na fase inicial deste trabalho, realizou-se a análise dos textos agrupados em produções orais e produções escritas, contabilizando o número de elos coesivos por referência, substituição/elipse, junção e coesão lexical. Posteriormente, foram calculadas as percentagens de cada tipo. Tendo em conta a diversidade das dimensões textuais apresentadas, julgou-se, também, importante proceder ao cálculo da percentagem de elos coesivos por número de palavras.

Considerou-se, ainda, pertinente a análise do rácio *type/token*, fornecendo indicações acerca da riqueza vocabular, dado tratar-se de uma medida de variedade lexical, e analisando a frequência de palavras dos informantes, como indicador das suas competências linguísticas.

“A importância da riqueza lexical é sobejamente evidente. (...) O desenvolvimento lexical, iniciado antes da produção das primeiras palavras, é um processo contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares.” Deste modo, o conteúdo linguístico contempla as regras semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras, os significados e suas ligações, bem como os mapas conceptuais que se vão criando (Sim-Sim, 1998; Franco, Reis e Gil, 2003). “Este conhecimento provém das experiências de cada indivíduo e resulta do seu próprio desenvolvimento cognitivo” (Franco, Reis e Gil, 2003). Torna-se, então, difícil compartimentar inequivocamente aquilo que se refere à semântica – conteúdo – e o que se torna pragmática, pelo uso de linguagem em contexto social. Deste modo, entende-se que “a interpretação e o uso dos enunciados depende da situação em que ocorrem e dos respetivos interlocutores” (Sim-Sim, 1998).

Para esta análise do rácio *type/token*, recorreu-se ao programa de concordâncias “AntConc3.2.2.1w”¹, para realização de análise linguística de corpus em Windows, Macintosh OS X ou Linux, desenvolvido por Laurence Anthony, do Center for English Language Education in Science and Engineering, Faculty of Science and Engineering, Waseda University, Tóquio.

¹ O programa e o respetivo manual estão disponíveis para descarregamento gratuito no site http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html

Foi particularmente utilizada a ferramenta de lista de palavras (Word List), a qual contabiliza todas as palavras presentes no corpus e apresenta-as sob a forma de uma lista ordenada (por frequência ou alfabeticamente), o que permite encontrar facilmente as palavras mais frequentes do corpus em análise (ver Figura 1 – Imagem do programa AntConc em execução e listas de palavras obtidas).

Figura 1 – Imagem do programa AntConc em execução e listas de palavras obtidas

Tabela 4 – Elementos retirados/alterados para análise *type/token*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise efetuada aos dados, acerca da ocorrência de elos coesivos nas produções orais e escritas das crianças com e sem PEA, e, simultaneamente, será efetuada uma discussão crítica dos mesmos, procurando responder às questões de investigação inicialmente delineadas. De referir que se consideraram as categorias de coesão (referência, substituição/elipse, junção e coesão lexical), não se subdividindo geralmente nas suas subcategorias.

No que concerne ao número de elos coesivos por referência, substituição/elipse, junção e coesão lexical, estes encontram-se reunidos na Tabela 5 – Número total de elos coesivos e gráficos seguintes (Gráfico 1 – Número de elos coesivos das produções textuais orais e Gráfico 2 – Número de elos coesivos das produções textuais escritas).

Tabela 5 – Número total de elos coesivos

| | | | SP1 | SP2 | SP3 | CP1 | CP2 | CP3 |
|---------------------|--------------|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Referência | Anáfora | Oralidade | 36 | 36 | 68 | 45 | 59 | 31 |
| | | Escrita | 37 | 48 | 39 | 41 | 53 | 16 |
| | Anáfora zero | Oralidade | 23 | 39 | 28 | 52 | 23 | 22 |
| | | Escrita | 24 | 34 | 24 | 25 | 13 | 20 |
| | Catáfora | Oralidade | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 |
| | | Escrita | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Total | Oralidade | 59 | 77 | 96 | 100 | 85 | 55 |
| | | Escrita | 61 | 82 | 63 | 66 | 66 | 37 |
| Lexical | | Oralidade | 54 | 71 | 87 | 107 | 100 | 55 |
| | | Escrita | 75 | 104 | 66 | 88 | 102 | 57 |
| Substituição/Elipse | | Oralidade | 4 | 4 | 1 | 4 | 2 | 4 |
| | | Escrita | 0 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Junção | | Oralidade | 28 | 29 | 53 | 53 | 45 | 38 |
| | | Escrita | 23 | 37 | 34 | 37 | 31 | 18 |
| Totalidade | | Oralidade | 145 | 181 | 237 | 264 | 232 | 152 |
| | | Escrita | 159 | 228 | 164 | 192 | 200 | 113 |

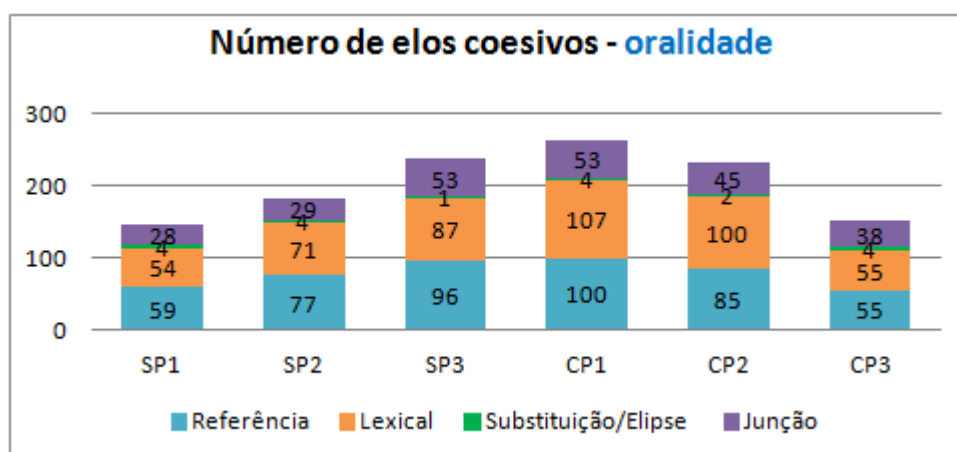


Gráfico 1 – Número de elos coesivos das produções textuais orais

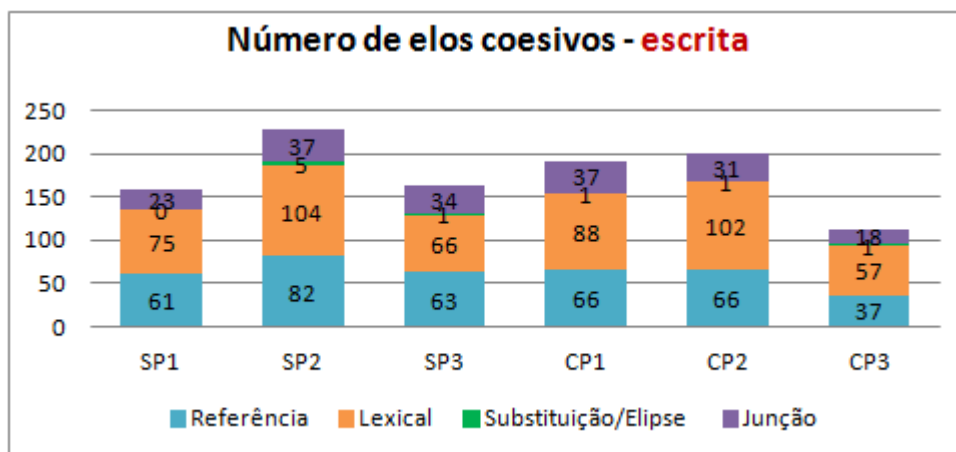


Gráfico 2 – Número de elos coesivos das produções textuais escritas

Atendendo ao facto de as produções dos informantes apresentarem números totais de elos coesivos distintos, considerou-se fundamental, tal como no estudo de Strong e Shaver (1991), analisar a percentagem de elos coesivos produzidos por referência, substituição/elipse, junção e lexical, de acordo com a Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos, Gráfico 3 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais orais e Gráfico 4 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais escritas.

Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos

| | | | SP1 | SP2 | SP3 | CP1 | CP2 | CP3 |
|---------------------|--------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Referência | Anáfora | Oralidade | 24,8% | 19,9% | 28,7% | 17,0% | 25,4% | 20,4% |
| | | Escrita | 23,3% | 21,1% | 23,8% | 21,4% | 26,5% | 14,2% |
| | Anáfora zero | Oralidade | 15,9% | 21,5% | 11,8% | 19,7% | 9,9% | 14,5% |
| | | Escrita | 15,1% | 14,9% | 14,6% | 13,0% | 6,5% | 17,7% |
| | Catáfora | Oralidade | 0,0% | 1,1% | 0,0% | 1,1% | 1,3% | 1,3% |
| | | Escrita | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,9% |
| | Total | Oralidade | 40,7% | 42,5% | 40,5% | 37,9% | 36,6% | 36,2% |
| | | Escrita | 38,4% | 36,0% | 38,4% | 34,4% | 33,0% | 32,7% |
| Lexical | | Oralidade | 37,2% | 39,2% | 36,7% | 40,5% | 43,1% | 36,2% |
| | | Escrita | 47,2% | 45,6% | 40,2% | 45,8% | 51,0% | 50,4% |
| Substituição/Elipse | | Oralidade | 2,8% | 2,2% | 0,4% | 1,5% | 0,9% | 2,6% |
| | | Escrita | 0,0% | 2,2% | 0,6% | 0,5% | 0,5% | 0,9% |
| Junção | | Oralidade | 19,3% | 16,0% | 22,4% | 20,1% | 19,4% | 25,0% |
| | | Escrita | 14,5% | 16,2% | 20,7% | 19,3% | 15,5% | 15,9% |

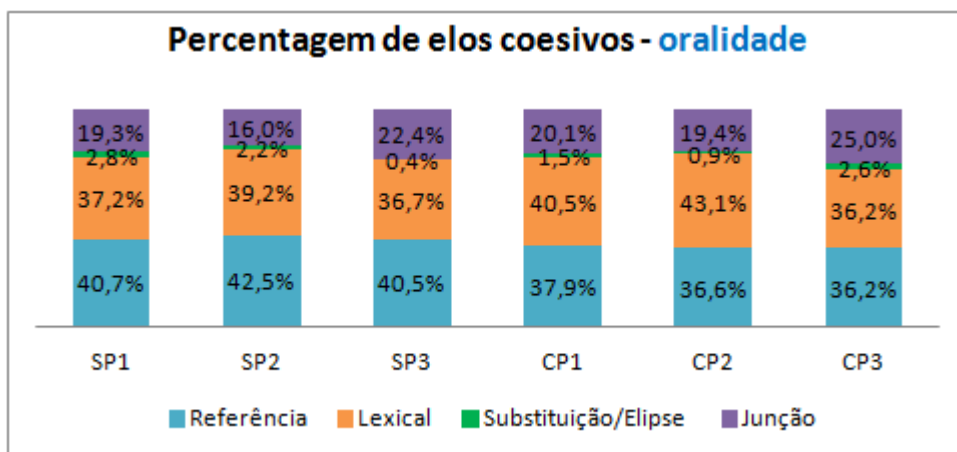


Gráfico 3 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais orais

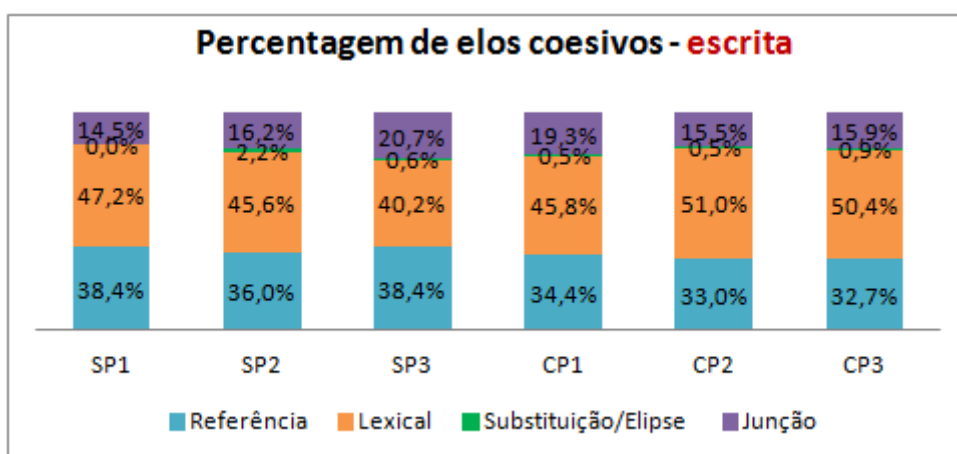


Gráfico 4 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais escritas

Estes resultados permitem constatar algumas semelhanças entre as produções textuais orais e escritas das crianças com e sem PEA, nomeadamente que os fenómenos coesivos mais utilizados são a coesão lexical e por referência, tal como no estudo de Henshilwood e Ogilvy (1999) com crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em detrimento da junção e da substituição/elipse. Também no trabalho desenvolvido por Baltaxe e D'Angiola (1992), envolvendo crianças com autismo, crianças com perturbação específica de linguagem e crianças ditas normais, todos os grupos usaram as mesmas estratégias de coesão e apresentaram semelhanças na padronização. Contudo, foram encontradas diferenças entre os grupos na frequência global de uso correto e na utilização de cada um dos tipos de elos de coesão (Baltaxe e D'Angiola, 1992).

No que respeita à oralidade, os informantes **SP** apresentam percentagens mais elevadas de coesão por referência (40,7%, 42,5% e 40,5% – ainda que, em frequências absolutas, o número de elos seja mais reduzido – 59, 77 e 96 elos) do que os informantes **CP** (37,9%, 36,6% e 36,2%, correspondendo a 100, 85 e 55 elos). Por outro lado, a coesão lexical apresenta valores mais elevados nos informantes **CP** 1 e 2 (107 e 100 elos, que correspondem a 40,5% e 43,1%) do que nos informantes **SP** (54, 71 e 87 elos correspondendo a percentagens de 37,2%, 39,2% e 36,7%).

Constata-se, então, que, nesta amostra de produções textuais orais, a coesão por referência é o tipo de coesão preferencial dos informantes **SP** logo seguido da coesão lexical. Nos informantes **CP** (1 e 2), verifica-se o contrário, sendo dada preferência à coesão lexical em detrimento da coesão por referência. De notar que o informante CP3 obteve valores idênticos em ambos os tipos de coesão (55 elos correspondendo a 36,2%). No estudo de Griffith, Ripich e Dastoli (1986), verificou-se, de modo semelhante, que crianças com dificuldades de aprendizagem recorrem com menor frequência à coesão por referência do que crianças sem dificuldades de aprendizagem.

A nível da coesão por referência, efetuou-se uma subdivisão em anáfora, catáfora e anáfora zero. Esta última subcategoria foi considerada importante dado que, na língua portuguesa, é possível omitir diversos pronomes pois a informação de pessoa e número já é fornecida pela flexão do verbo, a qual é coesiva com um antecedente. Assim, apesar de poder, também, ser enquadrado na categoria substituição/elipse por, efetivamente, se verificar uma elisão, considerou-se que tal deve fazer parte da coesão por referência, pelo facto de se manter o mesmo referente e de se dar primazia à natureza fundamentalmente semântica das relações coesivas (em detrimento do aspeto formal), como preconizam Halliday e Hasan (1993) (Halliday e Hasan, 1993; Parker e Coimbra, 1990).

Tanto na oralidade como na escrita (ver Gráfico 5 – Coesão por referência – oralidade e Gráfico 6 – Coesão por referência – escrita), entre anáfora e anáfora zero, observam-se valores geralmente superiores na primeira (a nível oral, em SP1, SP3, CP2 e CP3; na escrita, em todos à exceção de CP3) ou aproximados (em SP2 e CP1, na oralidade, e em CP3, na escrita), verificando-se globalmente uma redução nas crianças **CP** comparativamente com as crianças **SP** (exceto, na escrita, CP2 anáfora e CP3 anáfora zero). Isto poderá relacionar-se com o facto de, em termos morfológicos (e/ou pragmáticos), os indivíduos com PEA manifestarem maior dificuldade em morfemas que envolvem tempos verbais e artigos (Jordan e Powell, 1994; Sacks, 2003 e Siegel, 2008; Scheuer, 2002). A catáfora foi raramente utilizada por qualquer um dos informantes.

Além disso, denota-se que os informantes **CP** (1 e 2) tendem a apresentar valores de anáfora mais reduzidos na oralidade do que na escrita e, pelo contrário, valores de anáfora zero mais elevados nas produções orais. O informante CP3 destaca-se, uma vez mais, por manifestar resultados opostos.

Nos informantes **SP**, ambos os resultados (anáfora e anáfora zero) são globalmente mais elevados na oralidade do que na escrita (exceto SP2 anáfora e SP3 anáfora zero).

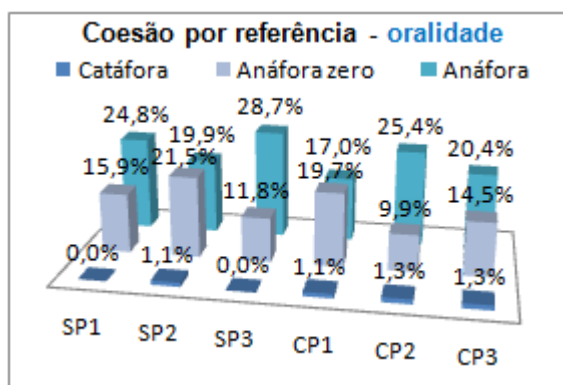


Gráfico 5 – Coesão por referência – oralidade

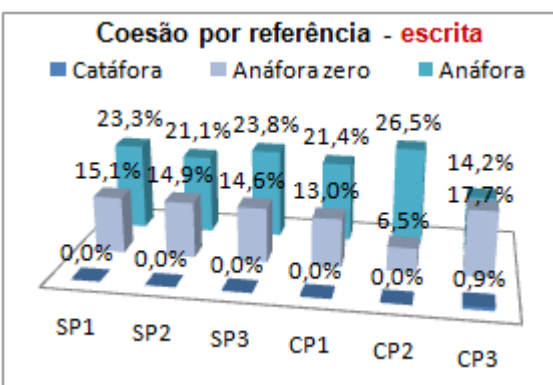


Gráfico 6 – Coesão por referência – escrita

Ainda relativamente à coesão por referência anafórica, analisando a Tabela 7 – Elos coesivos por referência anafórica, em que p, d e c correspondem, respetivamente, aos tipos de referência pessoal, demonstrativa e comparativa, pode constatar-se que em todos os informantes se observa uma taxa de referência comparativa bastante reduzida ou mesmo nula.

Tabela 7 – Elos coesivos por referência anafórica

| | | | SP1 | | SP2 | | SP3 | | CP1 | | CP2 | | CP3 | |
|----------------------|-----------|---|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| Referência anafórica | Oralidade | p | 22 | 61,1% | 16 | 44,4% | 39 | 57,4% | 7 | 15,6% | 8 | 13,6% | 21 | 67,7% |
| | | d | 14 | 38,9% | 17 | 47,2% | 29 | 42,6% | 38 | 84,4% | 51 | 86,4% | 10 | 32,3% |
| | | c | 0 | 0,0% | 3 | 8,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| | Escrita | p | 21 | 56,8% | 18 | 37,5% | 19 | 48,7% | 7 | 17,1% | 4 | 7,5% | 7 | 43,8% |
| | | d | 16 | 43,2% | 26 | 54,2% | 20 | 51,3% | 34 | 82,9% | 48 | 90,6% | 9 | 56,3% |
| | | c | 0 | 0,0% | 4 | 8,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 0 | 0,0% |

Além disso, os informantes **SP** recorrem à referência pessoal e demonstrativa em percentagens geralmente aproximadas (pessoal entre 37,5 e 61,1% e demonstrativa entre 38,9 e 54,2%).

Por outro lado, os informantes **CP** (1 e 2) tendem a utilizar maioritariamente a referência demonstrativa, veiculada, sobretudo, através do artigo definido que precede diversos lexemas anteriormente referidos no texto. Tal poderá dever-se ao facto, referido na literatura, de os indivíduos com PEA manifestarem, em termos morfosintáticos (e/ou pragmáticos), maior dificuldade na utilização de pronomes e de termos deícticos, isto é, em fazer referência, de forma clara, a pessoas e lugares, particularmente devido ao carácter relativo que apresentam, variando segundo a intenção do interlocutor ou o contexto (Jordan e Powell, 1994; Scheuer, 2002; Sacks, 2003; Moldin e Rubenstein, 2006; Siegel, 2008). O estudo de Santos (2009) também refere que “a classe dos pronomes pessoais apresenta pouca incidência nas duas amostras analisadas”, o que também pode fundamentar a reduzida utilização de referência pessoal pelos informantes **CP**. Pelo contrário, no trabalho de Henshilwood e Ogilvy (1999), verificou-se que a coesão por referência demonstrativa foi usada com frequência reduzida pelas crianças com dificuldades de linguagem e de aprendizagem, o que poderá diferenciar estas crianças das crianças com PEA.

A criança CP3 distingue-se por usar uma maior percentagem de coesão por referência pessoal nas suas produções textuais orais (67,7%), aproximando as percentagens na escrita, embora os valores absolutos sejam bastante reduzidos.

Não se tratando a referência exofórica de um mecanismo de coesão, esta não foi analisada detalhadamente. Ainda assim, pela observação das produções textuais, é possível verificar que os informantes **CP** recorrem frequentemente a este tipo de referência não coesiva, incluindo elementos novos no texto – desconhecidos do interlocutor – sem, de algum modo, os introduzir, verificando-se, por exemplo, o recurso numa fase inicial ao artigo definido ao invés do indefinido. Isto é característico da fala que é regulada por um código restrito, bem como da fase egocêntrica da interação comunicativa, em que geralmente não ocorre à criança que o que está no seu foco de atenção poderá não estar, também, nos outros indivíduos (Halliday e Hasan, 1993; Sim-Sim 1998). O mesmo ocorre nos indivíduos com PEA, uma vez que manifestam dificuldades na partilha de interesses. O uso de referência exofórica poderá, também, dever-se ao facto de ambos, informante e interlocutor, estarem na presença das imagens que contêm as entidades a mencionar no

texto. Com efeito, de acordo com Pinto (1987) e Griffith, Ripich e Dastoli (1986), o suporte visual poderá fazer com que se cometam erros de referência, os quais poderão não existir numa história não baseada sem imagens. Do mesmo modo, importa referir que, no estudo de Fine et al. (1994), o grupo de indivíduos com autismo se referia em maior escala a aspetos do meio físico, em detrimento do estabelecimento de relações coesivas.

No que concerne à escrita, todos os informantes deste estudo apresentam valores mais elevados de coesão lexical (de 40,2% a 51%) do que por referência (de 32,7% a 38,4%), verificando-se então uma redução na percentagem de coesão por referência e um aumento na coesão lexical, comparativamente com a oralidade.

No entanto, observando atentamente o Gráfico 4 – Percentagem de elos coesivos das produções textuais escritas, verifica-se, também, nos informantes **SP**, maior utilização de coesão por referência (38,4%, 36% e 38,4%) do que os informantes **CP** (34,4%, 33% e 32,7%). Pelo contrário, há uma maior utilização de coesão lexical nos informantes **CP** (45,8%, 51% e 50,4%) do que os informantes **SP** (47,2%, 45,6% e 40,2%).

Tanto nas produções textuais orais como nas escritas, o terceiro tipo de coesão a que todos os informantes recorrem é a junção, observando-se, uma tendência geral para os valores serem menores na escrita do que na oralidade (à exceção de SP2). Além disso, a coesão por junção na escrita apresenta valores semelhantes entre informantes **CP** e **SP**, variando entre 14,5% e 20,7%. Contudo, na oralidade, considera-se que há diferenças assinaláveis entre ambos os grupos de informantes, constatando-se um aumento nas crianças **CP** relativamente às crianças **SP**. Isto poderá dever-se ao facto de aquelas crianças recorrerem talvez excessivamente à conjunção «e», considerada coesiva pelo carácter aditivo que imprime nos acontecimentos (Halliday e Hasan, 1993), tal como as crianças mais novas (Sim-Sim, 1998). No que respeita às conjunções coordenativas (relativas a análise morfosintática), embora frequentemente omitidas por crianças com PEA, apresentam um uso destacado numa das amostras do estudo de Santos (2009), sendo quase exclusivamente na forma “e”.

A substituição/elipse é o fenómeno coesivo a que todos os informantes recorrem com menor frequência, variando apenas entre 1 e 4 elos (0,4% e 2,8%), na oralidade, e entre 0 e 5 elos (0% e 2,2%), na escrita. Resultados semelhantes foram observados no estudo de Henshilwood e Ogilvy (1999), no qual a elipse e a substituição (analisadas separadamente) foram as categorias coesivas usadas com menor frequência. Além disso, no estudo de Griffith, Ripich e Dastoli (1986), não se verificaram diferenças entre os grupos de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem na coesão por elipse.

Tendo, ainda, em consideração a diversidade das dimensões textuais apresentadas, pelo facto de as produções dos informantes apresentarem números totais de palavras distintos, considerou-se pertinente analisar, também, a percentagem de elos coesivos utilizados por número total de palavras produzidas, conforme a tabela e os gráficos seguintes.

Tabela 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras (em percentagem)

| | | | SP1 | SP2 | SP3 | CP1 | CP2 | CP3 |
|---------------------|--------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Referência | Anáfora | Oralidade | 14,2% | 13,1% | 17,3% | 10,1% | 14,1% | 11,5% |
| | | Escrita | 14,8% | 13,0% | 15,9% | 11,5% | 15,8% | 8,6% |
| | Anáfora zero | Oralidade | 9,1% | 14,2% | 7,1% | 11,7% | 5,5% | 8,1% |
| | | Escrita | 9,6% | 9,2% | 9,8% | 7,0% | 3,9% | 10,7% |
| | Catáfora | Oralidade | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 0,7% | 0,7% | 0,7% |
| | | Escrita | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,5% |
| | Total | Oralidade | 23,3% | 28,1% | 24,5% | 22,5% | 20,4% | 20,4% |
| | | Escrita | 24,4% | 22,2% | 25,7% | 18,6% | 19,6% | 19,8% |
| Lexical | | Oralidade | 21,3% | 25,9% | 22,2% | 24,0% | 24,0% | 20,4% |
| | | Escrita | 30,0% | 28,1% | 26,9% | 24,8% | 30,4% | 30,5% |
| Substituição/Elipse | | Oralidade | 1,6% | 1,5% | 0,3% | 0,9% | 0,5% | 1,5% |
| | | Escrita | 0,0% | 1,4% | 0,4% | 0,3% | 0,3% | 0,5% |
| Junção | | Oralidade | 11,1% | 10,6% | 13,5% | 11,9% | 10,8% | 14,1% |
| | | Escrita | 9,2% | 10,0% | 13,9% | 10,4% | 9,2% | 9,6% |
| Totalidade | | Oralidade | 57,3% | 66,1% | 60,5% | 59,3% | 55,6% | 56,3% |
| | | Escrita | 63,6% | 61,6% | 66,9% | 54,1% | 59,5% | 60,4% |

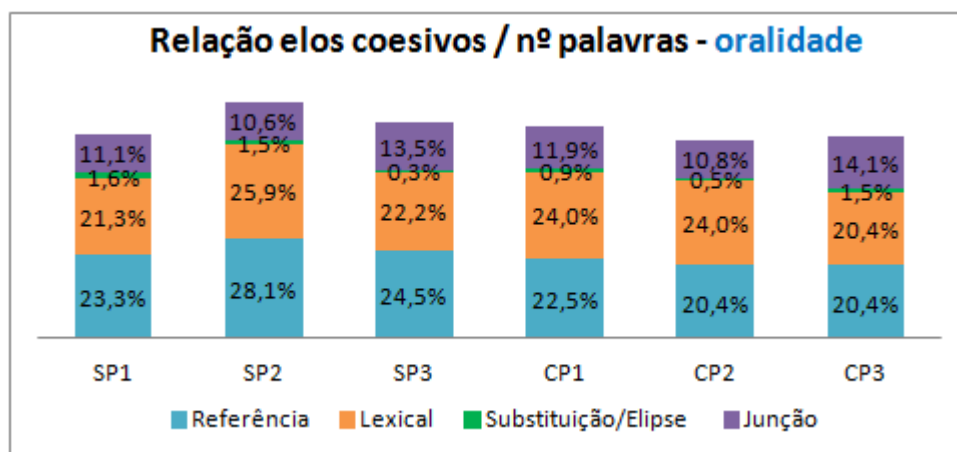


Gráfico 7 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras produzidas, na oralidade

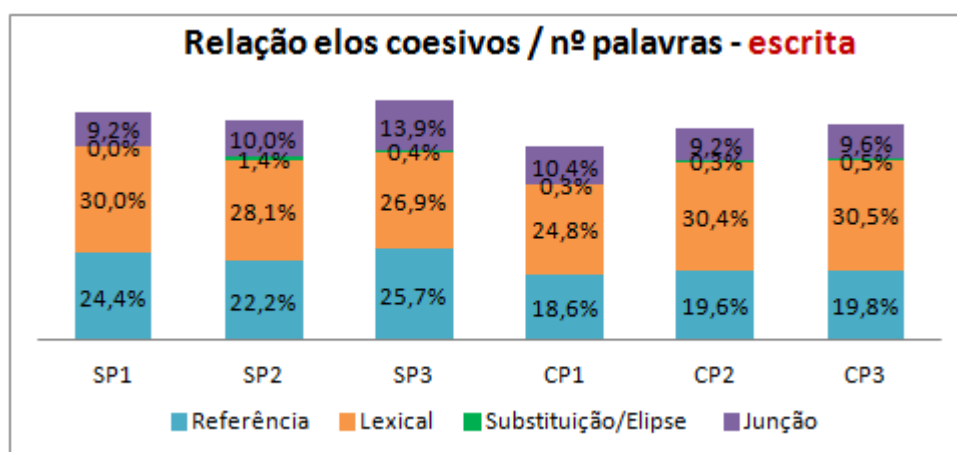


Gráfico 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras produzidas, na escrita

Assim, de acordo com a Tabela 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras (em percentagem), o Gráfico 7 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras produzidas, na oralidade, e o Gráfico 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras produzidas, na escrita, é possível tecer ainda mais algumas considerações importantes.

Independentemente do foco na oralidade ou na escrita, constata-se que são os informantes **SP**, comparativamente com os **CP**, que utilizam mais elos coesivos por referência (anáfora, anáfora zero e, também, no total), por número de palavras (exceto CP3 anáfora zero, na escrita, que supera os valores dos informantes SP). No caso particular da catáfora, não se reconhece uma diferença (os valores são iguais ou muito próximos de zero). Tal cimenta os resultados observados na Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos. De modo semelhante, no estudo de Baltaxe et al. (1995) o grupo de adolescentes com autismo recorreu a elos coesivos por referência com menor frequência do que o grupo de adolescentes com personalidade esquizotípica.

Quanto à coesão lexical, contestando os resultados da Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos, considera-se que os informantes **CP** e **SP** apresentam percentagens bastante similares entre si. Todavia, continua a revelar-se um aumento da coesão lexical na escrita, comparativamente com a oralidade, em ambos os grupos de informantes. No estudo de Tager-Flusberg e Sullivan (1995), também não se observaram diferenças significativas entre o grupo com autismo e o grupo com déficit cognitivo, no que respeita ao uso de mecanismos de coesão lexical.

No que respeita à substituição/elipse, também não se reconhece uma diferença significativa entre os informantes, na oralidade ou na escrita. Além disso, como já referido, o número de elos coesivos deste tipo é bastante reduzido.

Em relação à junção, a análise da Tabela 8 – Relação entre o número de elos coesivos e o número de palavras (em percentagem) permite constatar a existência de resultados opostos aos da Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos. No concernente às produções textuais orais, considera-se que os informantes **CP** e **SP** apresentam percentagens bastante próximas. Relativamente à escrita, os informantes **SP** apresentam resultados superiores aos dos informantes **CP**.

Realizando agora uma comparação entre oralidade e escrita dentro de cada grupo de informantes, observa-se que nas crianças **SP** há diferenças assinaláveis ao nível da coesão lexical, superior na escrita, e da coesão por referência (total), superior na oralidade. Nos informantes **CP**, constata-se, de modo semelhante, um aumento da coesão lexical, ao nível da escrita, e da coesão por referência (total), na oralidade, mas também um aumento da coesão por junção e por referência anáfora zero, na oralidade.

Isto consolida, os resultados observados na Tabela 6 – Percentagem de elos coesivos. Por outro lado, não se encontram diferenças entre oralidade e escrita nos informantes **SP**, relativamente à anáfora, anáfora zero e junção, como decorria da análise da mesma tabela.

De notar que, para este estudo, foram consideradas diferenças importantes as que excediam 1% na diferença das médias (não se referindo a valores estatisticamente significativos).

O Gráfico 9 – Relação entre o número total de elos coesivos e o número total de palavras produzidas, permite evidenciar que os informantes **CP** tendem a utilizar elos coesivos com menor frequência do que os informantes **SP**, tanto na oralidade como na escrita. Como já referido, no estudo de Baltaxe e D'Angiola (1992), todos os grupos (com autismo, com perturbação específica de linguagem e com desenvolvimento dito normal) usaram as mesmas estratégias de coesão e apresentaram semelhanças na padronização; todavia, manifestaram diferenças na frequência global de uso correto e na utilização de cada um dos tipos de elos de coesão, tal como no presente trabalho.

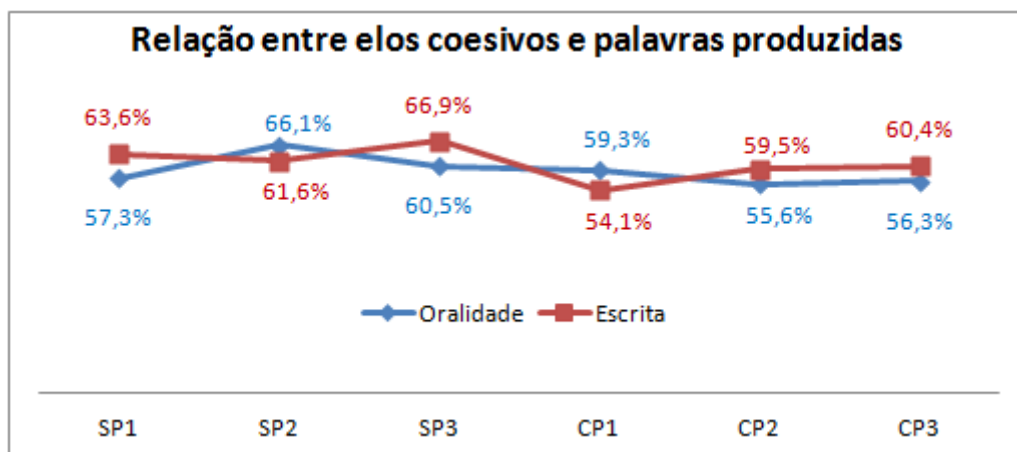


Gráfico 9 – Relação entre o número total de elos coesivos e o número total de palavras produzidas

Relativamente à relação *type/token*, obteve-se os resultados presentes na Tabela 9 – Rácio *type/token* e Gráfico 10 – Rácio *type/token*: análise da variedade lexical e riqueza vocabular.

Tabela 9 – Rácio *type/token*

| | SP1 | SP2 | SP3 | CP1 | CP2 | CP3 |
|------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Oralidade | $\frac{129}{253}$ 51,0% | $\frac{157}{274}$ 57,3% | $\frac{140}{392}$ 35,7% | $\frac{183}{445}$ 41,1% | $\frac{166}{417}$ 39,8% | $\frac{133}{270}$ 49,3% |
| Escrita | $\frac{127}{250}$ 50,8% | $\frac{176}{370}$ 47,6% | $\frac{123}{245}$ 50,2% | $\frac{161}{355}$ 45,4% | $\frac{129}{336}$ 38,4% | $\frac{125}{187}$ 66,8% |
| Total | $\frac{174}{503}$ 34,6% | $\frac{235}{644}$ 36,5% | $\frac{196}{637}$ 30,8% | $\frac{266}{800}$ 33,3% | $\frac{211}{753}$ 28,0% | $\frac{217}{457}$ 47,5% |

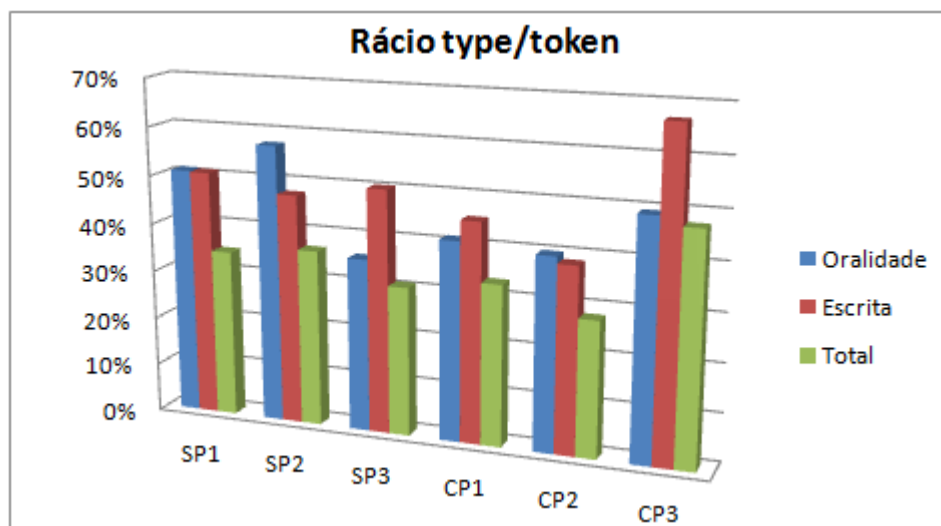


Gráfico 10 – Rácio *type/token*: análise da variedade lexical e riqueza vocabular

Pela visualização do Gráfico 10 – Rácio *type/token*: análise da variedade lexical e riqueza vocabular, é possível constatar a existência de grande variabilidade, quer no grupo **CP** quer no grupo sem a referida patologia (**SP**), tanto no que concerne às produções orais como às produções escritas.

De um modo global, não se observam resultados significativamente distintos entre as produções orais e escritas, nos indivíduos **CP** e **SP**.

Todavia, observa-se uma tendência para as crianças **SP** apresentarem resultados da relação *type/token* mais elevados, tal como verificado no estudo de Fernandes (2010), no qual os informantes sem patologia de autismo apresentavam os valores mais elevados do rácio *type/token*.

Apesar de alguns estudos sugerirem que o conhecimento lexical de crianças com PEA é semelhante ao de crianças sem PEA (Martinho et al., 2004; Lord e Paul, 1997), a literatura faz referência a aspetos como a rigidez de significados, pois, para o indivíduo com PEA, o significado das palavras situa-se a um nível literal, manifestando dificuldade em utilizar e compreender um conceito em toda a sua abrangência, tendo em conta os vários significados que possa adquirir nos diferentes contextos discursivos (Kuczynski, 2007, Jordan e Powell, 1994, Rogé, 1998, Lord e Paul, 1997). Isto poderá justificar um menor rácio *type/token* nos informantes **CP**.

Por outro lado, há resultados de elementos de ambos os grupos de informantes que, de algum modo, se destacam.

Assim, ao nível da oralidade, SP3 apresenta um rácio *type/token* de 35,7%, inferior aos resultados de todos os outros informantes com e sem PEA, talvez pelo facto de ser o elemento cronologicamente mais novo (8A8M), dado que, segundo Sim-Sim (1998), ao longo da vida “vamos refinando e ampliando a nossa estrutura conceptual, o mesmo é dizer, vamos enriquecendo a nossa maneira de dissecar e organizar o real”.

Relativamente à escrita, CP3 apresenta um rácio *type/token* de 66,8%, bastante superior aos valores dos restantes informantes. No que concerne a este resultado em particular, poderá dever-se ao facto de os dados analisados não terem sido submetidos a

correção ortográfica e se verificarem, à partida, diversos erros que serão responsáveis por um aumento deste valor.

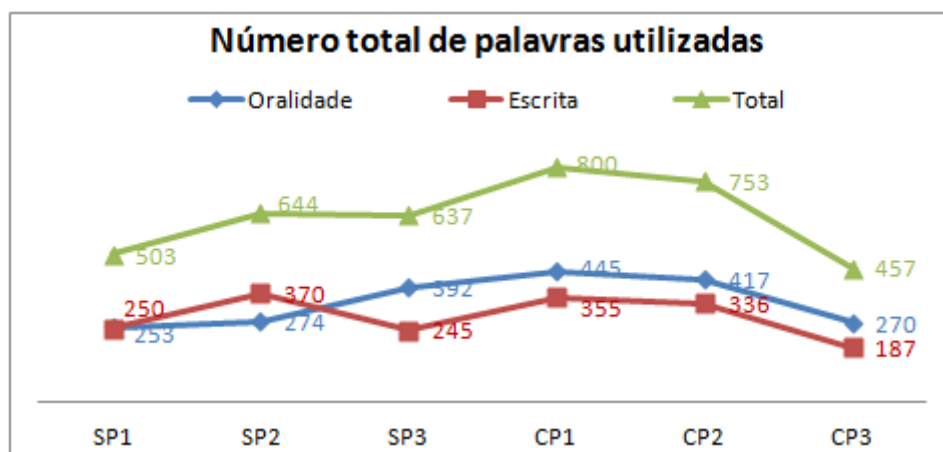


Gráfico 11 – Número total de palavras utilizadas

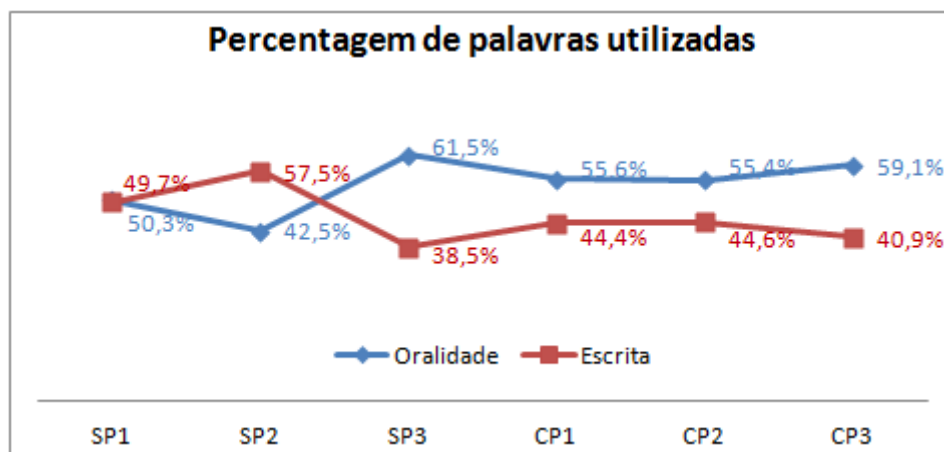


Gráfico 12 – Percentagem de palavras utilizadas

Quanto ao número e respetiva percentagem de palavras utilizadas nas diferentes produções textuais, pela análise do Gráfico 11 – Número total de palavras utilizadas e do Gráfico 12 – Percentagem de palavras utilizadas, verifica-se que os informantes **CP** produziram textos orais com um maior número de palavras do que os seus textos escritos, em cerca de 10 pontos percentuais para dois dos informantes (CP1 e CP2) e em cerca de 20 por cento para CP3.

De referir que CP1 e CP2 foram os informantes que maior número de palavras utilizaram, quer na oralidade (445 e 417, respetivamente) quer na globalidade das produções (800 e 753, respetivamente). CP3 foi o que menor número de palavras utilizou na escrita (187), bem como na globalidade dos textos elaborados (457).

Os resultados dos informantes SP são mais variáveis. SP1 produziu textos orais e escritos com uma percentagem de palavras idêntica (portanto, na ordem dos 50%) e foi o informante que menor número de palavras utilizou nas suas produções orais (253). SP2

inverteu a tendência dos resultados, apresentando o valor máximo na escrita (370 palavras, correspondendo a 57,5%) em detrimento da oralidade (274 palavras, correspondendo a 42,5%). O informante SP3 obteve resultados aproximados aos de CP3, utilizando cerca de 61,5% das palavras (392) nas produções orais e apenas 38,5% nos textos escritos (245).

Apesar da variabilidade detetada, os resultados desta pesquisa apontam para a confirmação das hipóteses de trabalho, tal como se verá seguidamente no capítulo das conclusões.

CONCLUSÕES

Ao longo dos anos, inúmeros estudos têm comprovado que as crianças com PEA apresentam padrões atípicos de desenvolvimento, caracterizados particularmente por desvios qualitativos na interação social, na comunicação verbal e não-verbal e na flexibilidade do pensamento e comportamento. Não obstante, encontram-se ainda a descoberto várias questões.

Sendo o terapeuta da fala o profissional responsável pela prevenção, avaliação, tratamento e estudo científico da comunicação humana e suas perturbações, englobando todos os processos associados à compreensão e produção da fala (articulação, voz, fluência) e linguagem (oral e escrita), assim como todas as formas de comunicação não-verbal (CPLOL, 1997), compete-lhe intervir junto dos indivíduos com PEA, de modo a potencializar e promover a comunicação e linguagem, vislumbrando o aumento da qualidade de vida de cada um, reduzindo as deficiências das estruturas e funções corporais, as limitações da atividade, as restrições da participação e as barreiras ambientais (WHO, 2003).

Importa, portanto, conhecer as características gerais e as especificidades de cada um, praticando uma avaliação global que forneça informações relevantes para a elaboração e execução de um plano terapêutico preciso.

Com o presente trabalho pretendeu-se analisar os fenómenos de coesão textual em crianças com PEA, comparativamente com crianças sem a referida patologia, não se conhecendo, até ao momento, estudos semelhantes em português europeu.

Para tal, e de acordo com os critérios pré-estabelecidos, foram selecionadas três crianças com PEA e outras três sem PEA, emparelhadas em género, escolaridade e localização geográfica, de modo a controlar o maior número de variáveis. Posteriormente, foram-lhes apresentadas imagens sequenciadas, solicitando a produção de textos, primeiro oralmente, depois por escrito.

Atendendo aos objetivos propostos, às questões inicialmente delineadas e aos resultados obtidos, pode concluir-se, tal como afirma Scheuer (2002), que os indivíduos com PEA apresentam dificuldades na construção de narrativas, carecendo estas de elementos de coesão.

Procurando, agora, sintetizar, as respostas às questões de investigação inicialmente delineadas, verifica-se que todas são afirmativas, atendendo à amostra deste estudo, apesar da variabilidade detetada, sendo possível tecer algumas conclusões que a seguir se apresentam.

Assim, relativamente a primeira questão, pode considerar-se que as crianças com PEA têm maior dificuldade em elaborar textos coesos do que as crianças sem patologia, uma vez que tendem a utilizar com menor frequência elos coesivos (particularmente do tipo referência).

Quanto à segunda questão admite-se, igualmente, que as crianças com PEA têm dificuldades distintas na produção de textos orais e escritos, ao nível da coesão, uma vez que apresentam características também diferentes. Deste modo, observou-se que tendem a utilizar elos coesivos do tipo junção e do tipo referência (sobretudo anáfora zero) com

maior frequência na oralidade do que na escrita, verificando-se o inverso na coesão lexical, mais utilizada na escrita do que na oralidade.

Por fim, considerou-se ainda que as crianças com PEA têm preferência pela relação coesiva de tipo lexical (tanto nas suas produções orais como nas escritas), ao passo que as crianças sem patologia, embora similarmente deem preferência à coesão lexical na escrita, apresentam seleções distintas na oralidade, optando por privilegiar a coesão por referência.

Apesar das respostas obtidas, há a considerar o tamanho limitativo da amostra utilizada.

Propõe-se, então, a realização de uma análise recorrendo a um maior número quer de informantes quer de histórias em imagens sequenciadas, com vista a uma possível generalização de resultados. O aumento no número de informantes permitiria, também, uma análise em diferentes faixas etárias.

Uma outra sugestão de continuidade consiste na realização de uma análise mais detalhada, tendo em conta não apenas as grandes categorias de elos coesivos, mas também as subcategorias dentro de cada uma delas, assim como a contabilização de erros que promovam descontinuidade no texto, quer pela ausência de mecanismos coesivos quer pela presença de elementos inapropriados. Também se poderia verificar se as características relativas à coesão se mantêm semelhantes quando é solicitado um outro tipo de texto que não narrativo, nomeadamente de carácter descritivo ou argumentativo. Seria, igualmente, interessante comparar a capacidade de utilização de elos coesivos com a capacidade de compreensão/interpretação destes.

A aplicação deste estudo a grupos de crianças com outras patologias do desenvolvimento poderia, ainda, facilitar a comparação de resultados e determinar, de modo mais preciso, as características e dificuldades específicas de cada patologia, relativamente aos fenómenos de coesão textual.

Tendo, ainda, em conta que as crianças com PEA que leem corretamente parecem, com frequência, mais hábeis na expressão através da escrita, do que através da fala (Siegel, 2008), poder-se-á, noutras pesquisas, avaliar as capacidades leitoras dos informantes e compará-las com os resultados obtidos.

Deste modo, espera-se ter contribuído para suscitar o interesse de futuras investigações para uma melhor compreensão e integração das capacidades das pessoas com PEA, no âmbito da coesão textual.

Embora um longo caminho esteja ainda por percorrer, considera-se que a realização deste estudo proporcionou um maior conhecimento sobre as Perturbações do Espectro do Autismo.

BIBLIOGRAFIA

AARONS, Maureen, GITTENS, Tessa – **The handbook of autism: a guide for parents and professionals**. 2ª ed. London: Routledge, 2002.

APA (American Psychiatric Association) – **DSM-IV-TR : manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

ANTHONY, Laurence – **AntConc** (Version 3.2.2) [Software]. Tokyo: Waseda University, 2011. Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>>.

ARAÚJO, Joana – **As perturbações do espectro do autismo na região autónoma da madeira**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. Mestrado.

AWARES, (the All Wales Autism Resource) – **About Autism** [em linha]. País de Gales: AWARES, 2004. Disponível em: <http://www.awares.org/static_docs/about_autism.asp>.

BALTAXE, Christiane [et al.] – Discourse cohesion in the verbal interactions of individuals diagnosed with autistic disorder or schizotypal personality disorder. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**. Vol. 20, nº2 (1995), p. 79 – 96.

BALTAXE, Christiane, D'ANGIOLA, Nora – Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol. 22, nº1 (1992), p. 1-21.

BARTHÉLÉMY, Catherine [et al.] – **Persons With Autism Spectrum Disorders: Identification, Understanding, Intervention**. Bruxelas: Autism-Europe aisbl, 2008.

BEAUGRANDE, Robert de, DRESSLER, Wolfgang – **Introduction to text linguistics**. Harlow: Longman, 1986

CARVALHO, Ana C., ONOFRE, Catarina T. S. – Aprender A Olhar Para O Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. In: **Necessidades Especiais de Educação: Práticas De Sucesso**. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006. p. 6-22.

CASTRO, São Luís, GOMES, Inês – **Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

COIMBRA, Rosa Lúcia – **Relatório do Programa, Conteúdos e Métodos de Ensino da Disciplina de Linguística Portuguesa IV**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

COLLE, Livia [et al.] – Narrative Discourse in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol. 38, nº1 (2008), p. 28-40.

CPLOL – **Professional Profile of the Speech and Language Therapist**. Lisboa: CPLOL, 1997.

EIGSTI, Inge-Marie, BENNETTO, Loisa, DADLANI, Mamta – Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol. 37, nº 6 (2006), p. 1007-1023.

FPA (Federação Portuguesa de Autismo) – **Autismo**. Lisboa: FPA, 2010. Disponível em: < <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php>>.

FERNANDES, Álisson, NEVES, João, SCARAFICCI, Rafael – **Autismo**. Campinas: Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

FERNANDES, Maria Ercília – **Representações do discurso no autismo**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. Mestrado.

FILIPE, Carlos – **Autismo dentro de nós**. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2005.

FINATTI, Carolina – **Contato ocular e maturidade simbólica em crianças autistas** [em linha]. São Paulo: Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa, 2009. Monografia. Disponível em: <<http://www.fcmscsp.edu.br/posgraduacao/cursos/down.php?file=200910270956582009-carolinafinatti.pdf>>.

FINE, Jonathan [et al.] – Cohesive discourse in pervasive developmental disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol. 24, nº3 (1994), p.315-329.

FOMBONNE, Eric – Epidemiological Surveys of Autism and other Pervasive Developmental Disorders: an update. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol. 33, nº4 (2003), p. 365-382.

FORTIN, Marie-Fabienne – **O Processo de Investigação: Da concepção à realização**. Loures: Lusociência - Edições e Técnicas Científicas, 1999.

FRANCO, Maria G., REIS, Maria J., GIL, Teresa M. – **Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.

GONÇALVES, Alexandra [et al.] – **Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

GOUVEIA, Carlos, AZUAGA, Luísa – **Língua e literatura**. Volume de Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada. Lisboa: FGP Editor, 1997.

GRIFFITH, Penny, RIPICH, Danielle, DASTOLI, Sondra – Story Structure, Cohesion, and Propositions in Story Recalls by Learning-Disabled and Nondisabled Children. **Journal of Psycholinguistic Research**. Vol. 15, nº6 (1986), p. 539-555.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, Ruqaiya – **Cohesion in English**. London: Longman, 1993.

HENSHILWOOD, Luanne, OGILVY, Dale – Narrative Discourse Productions in Older Language Impaired Learning Disabled Children: Employing Stricter Reliability Measures. **The South African journal of communication disorders**. Vol. 46 (1999), p. 45-53.

HOBSON, R. Peter – **Autism and the Development of mind**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.

HOWLIN, Patricia – **Children with autism and asperger syndrome: a guide for practitioners and carers**. Chichester: John Wiley & Sons, 1999.

Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro (Ministério da Educação).

JORDAN, Rita – **Educação de Crianças e Jovens com Autismo**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

JORDAN, Rita, POWELL, Stuart – **Educautisme: A comunicação nos autistas**. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal, 1994.

KOCH, Ingedore G. V. – **A coesão textual**. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KUCZYNSKI, Evelyn – **Autismo Infantil: Novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

LILES, Betty Z. – Cohesion in the Narratives of Normal and Language-Disordered Children. **Journal of Speech and Hearing Research**. Vol. 28 (1985), p. 123-133.

LOBATO, Arcadio – **Joca aprende a lição**. Lisboa: Marus Editores, 2003.

LORD, Catherine, BISHOP, S. L. – Autism Spectrum Disorders: Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. **Social Policy Report**. Vol. 24, nº2 (2010).

LORD, Catherine, PAUL, Rhea – Language and Communication in Autism. In: **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. 2ª ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. pp. 195-225.

LOVELAND, Katherine A., TUNALI-KOTOSKI, Belgin – The School-Age Child with Autism. In: **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. 2ª ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 283-308.

MACKAY, Ana P. – **Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita**. São Paulo: Plexus, 2000.

MAGRO, Catarina [et al.] – **CORDIAL-SIN: Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe – Normas de Transcrição**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2007.

MARINHO, Susana [et al.] – Perturbações do espectro do autismo: Avaliação das competências comunicativas, sociais e linguísticas. **Revista da Faculdade de Ciências da Saúde**. nº4 (2007), p. 268-281.

MARQUES, Carla – **Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães**. Coimbra: Quarteto, 2000.

MATEUS, Maria H. – **Gramática da Língua Portuguesa**. 6ªed. Lisboa: Caminho, 2003.

MARTINS, M. R. D. **Para a didáctica do português: seis estudos de linguística**. Lisboa: Colibri, 1992.

MOLDIN, Steven, RUBENSTEIN, John – **Understanding autism**. London: Routledge, 2006.

MYERS, Scott, JOHNSON, Chris – Management of Children with Autism Spectrum Disorders. **Pediatrics**. Vol. 120, nº 5 (2007), p. 1162-1182.

OLIVEIRA, Guiomar – Autismo: História, Clínica e Diagnóstico. **Revista Diversidades**. nº 14 (2006), p. 19-26.

OLIVEIRA, Guiomar [et al.] – Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. **Developmental Medicine & Child Neurology**. Vol. 49, nº10 (2007), p. 726–733.

PARKER, John M., COIMBRA, Rosa Lúcia. “Halliday & Hasan 'à portuguesa': alguns casos problemáticos”, **Actas do "Workshop" sobre Anáfora**. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1990. p. 179-187.

PINTO, Maria G. – A coesão em histórias contadas a partir de imagens por crianças dos 6 aos 8 anos. **Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas**. Vol.4 Série II. Porto: Universidade do Porto, 1987.

RANDALL, Peter, PARKER, Jonathan – **Supporting the Families of Children with Autism**. Chichester: John Wiley & Sons, 1999.

RICHMOND, Megan-Lynette, SPIVEY, Becky – **Understanding the characteristics and challenges of Autism Spectrum Disorder (ASD)** [em linha]. USA: Super Duper Publications, 2007. Disponível em URL: <<http://www.handyhandouts.com/>>

ROGÉ, Bernadette [et al.] – **Educautisme: Infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6- 12 anos)**. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal, 1998.

ROSSI, Tânia M. F., CARVALHO, Erenice N. S. – Investigando o espectro do autismo: perfil do alunado e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal. **Revista de educação especial**. Nº 29 (2007).

SACKS, Oliver – **Autism: Explaining the enigma**. 2ª ed. Blackwell Publishing, 2003.

SANTOS, Raquel Reis – **A Linguagem em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo: Análise Morfossintáctica**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. Mestrado.

SCHEUER, Cláudia – Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIEGEL, Bryna – **O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Porto: Porto Editora, 2008.

SIM-SIM, Inês – **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SHIPLEY, Kenneth G., MCAFEE, Julie G. – Assessment of Four Special Populations. In: **Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual**. 4ª ed. New York: Delmar, 2009. p. 528-576.

SHIPLEY, Kenneth G., MCAFEE, Julie G. – Assessment of Literacy. In: **Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual**. 4ª ed. New York: Delmar, 2009. p. 303-355.

STRONG, Carol, SHAVER, James – Stability of cohesion in the spoken narrative of language impaired and normally developing school-aged children. **Journal of Speech and Hearing Research**. Vol. 34 (1991), p. 95 –11.

TAGER-FLUSBERG, Helen – **Perspectives on Language and Communication in Autism**. In: **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. 2ª ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 894-900.

TAGER-FLUSBERG, Helen, SULLIVAN, Kate – Attributing Mental States to Story Characters: A Comparison of Narratives Produced by Autistic and Mentally Retarded Individuals. **Applied Psycholinguistics**. Vol. 16, nº3 (1995), p. 241-256.

TELMO, Isabel C. – **Manual de Educação de Adultos em Autismo Socrates-Grundtvig “Projecto lado a lado”**. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, 2005.

TETZCHNER, Stephen von, MARTINSEN, Harald – **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

TROMBETTI, Daniele – **À procura das estrelas luminosas**. Lisboa: Marus Editores, 2003.

VOLKMAR, Fred R., KLIN, Ami, COHEN, Donald J. – Diagnosis and Classification of Autism and Related Conditions: Consensus and Issues. In: **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. 2ª ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 5-40.

WHO – The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research [em linha]. Geneva: World Health Organization, 1993.

WHO – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Classificação Detalhada com definições. Lisboa: World Health Organization e Direção Geral da Saúde, 2003.

ANEXOS

Anexo I – Carta de explicação do estudo e autorização solicitada aos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas frequentados pelas crianças participantes

Exmo(a). Senhor(a) Director(a) do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Eu, Clara Mariana Soares Silva, portadora do BI nº [REDACTED], Terapeuta da Fala na Escola Básica Integrada Gualdim Pais de Pombal e no Agrupamento de Escolas de Ansião, estou a desenvolver um estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição pela Secção Autónoma das Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro com o tema Coesão e Coerência no Autismo.

As Perturbações do Espectro do Autismo resultam de disfunções multifatoriais do desenvolvimento do sistema nervoso, manifestando-se numa grande variedade de expressões clínicas, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Deste modo, enquanto algumas crianças apresentam graves dificuldades em diversas áreas, noutras é possível observar níveis bastante funcionais – como na linguagem oral e mesmo na escrita.

A linguística textual centra-se no estudo da globalidade comunicativa processada através de textos, num determinado contexto, dependendo da coesão (modo como se interligam sequencialmente os elementos textuais) e da coerência (conceitos e relações semânticas estabelecidas), entre outros.

Assim, a investigação que me proponho realizar centra-se na análise comparativa dos fenómenos de coesão e coerência textuais nas produções orais e escritas de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, fundamentadas em imagens.

Este tema surge do interesse pela linguagem escrita, conciliado com a realidade profissional atual – intervenção numa população de alunos autistas. Concretamente, depararam-se algumas questões relacionadas com as dificuldades linguísticas apresentadas por crianças da Escola Básica Integrada Gualdim Pais, em particular.

Deste modo, venho por este meio solicitar que V. Exa. se digne autorizar a recolha dos dados necessários (gravando as produções orais e recolhendo as escritas, após a apresentação de imagens às crianças), bem como o acesso às informações dos processos individuais dos alunos participantes, após autorização escrita do Encarregado de Educação e sem prejuízo para os alunos ou para a instituição. Mais se refere que todos os dados recolhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial.

Grata pela atenção dispensada.

Pede deferimento.

29 de Julho de 2009

A Terapeuta da Fala
Clara Mariana Soares Silva

Anexo II – Carta de explicação do estudo entregue aos encarregados de educação das crianças participantes

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Clara Mariana Soares Silva, portadora do BI nº [REDACTED], [REDACTED], Terapeuta da Fala na Escola Básica Integrada Gualdim Pais de Pombal e no Agrupamento de Escolas de Ansião, estou a desenvolver um estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição pela Secção Autónoma das Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro com o tema Coesão e Coerência no Autismo.

As Perturbações do Espectro do Autismo resultam de disfunções multifatoriais do desenvolvimento do sistema nervoso, manifestando-se numa grande variedade de expressões clínicas, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Deste modo, enquanto algumas crianças apresentam graves dificuldades em diversas áreas, noutras é possível observar níveis bastante funcionais – como na linguagem oral e mesmo na escrita.

A linguística textual centra-se no estudo da globalidade comunicativa processada através de textos, num determinado contexto, dependendo da coesão (modo como se interligam sequencialmente os elementos textuais) e da coerência (conceitos e relações semânticas estabelecidas), entre outros.

Assim, a investigação que me proponho realizar centra-se na análise comparativa dos fenómenos de coesão e coerência textuais nas produções orais e escritas de crianças com ou sem Perturbação do Espectro do Autismo, fundamentadas em imagens.

Este tema surge do interesse pela linguagem escrita, conciliado com a realidade profissional atual – intervenção numa população de alunos autistas. Concretamente, depararam-se algumas questões relacionadas com as dificuldades linguísticas apresentadas por crianças desta escola, em particular.

Deste modo, venho por este meio solicitar que V. Exa. se digne autorizar a participação do seu educando neste estudo.

Para tal, após lhe serem apresentadas algumas imagens, será necessário proceder à gravação áudio das suas produções orais e recolher as escritas, posteriormente analisadas. Além disso, será relevante o acesso às informações do processo individual do aluno, sem prejuízo para os mesmos ou para a instituição. Mais se refere que todos os dados recolhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial.

Porém, a escolha de participar no estudo é voluntária. Caso decida participar poderá abandonar o estudo em qualquer uma das suas etapas.

Grata pela atenção dispensada.

Clara Mariana Soares Silva

Anexo III – Formulário de consentimento informado assinado pelos encarregados de educação das crianças participantes

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Autora do estudo: Clara Mariana Soares Silva

Tomei conhecimento dos procedimentos de investigação descritos no documento anexo e reconheço que me foram explicados oralmente e responderam de forma satisfatória a todas as questões. Compreendo, igualmente, que sou livre de, a qualquer momento, retirar o meu educando deste estudo, tendo o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do mesmo, qualquer questão sobre a investigação ou os métodos utilizados. Asseguraram-me que os dados referentes ao meu educando serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada sem a minha permissão.

Pelo presente documento, eu, _____,
encarregado de educação do aluno _____
da Escola _____, autorizo que o meu educando participe plenamente neste estudo.

Data: 2009-07-29

O encarregado de educação: _____

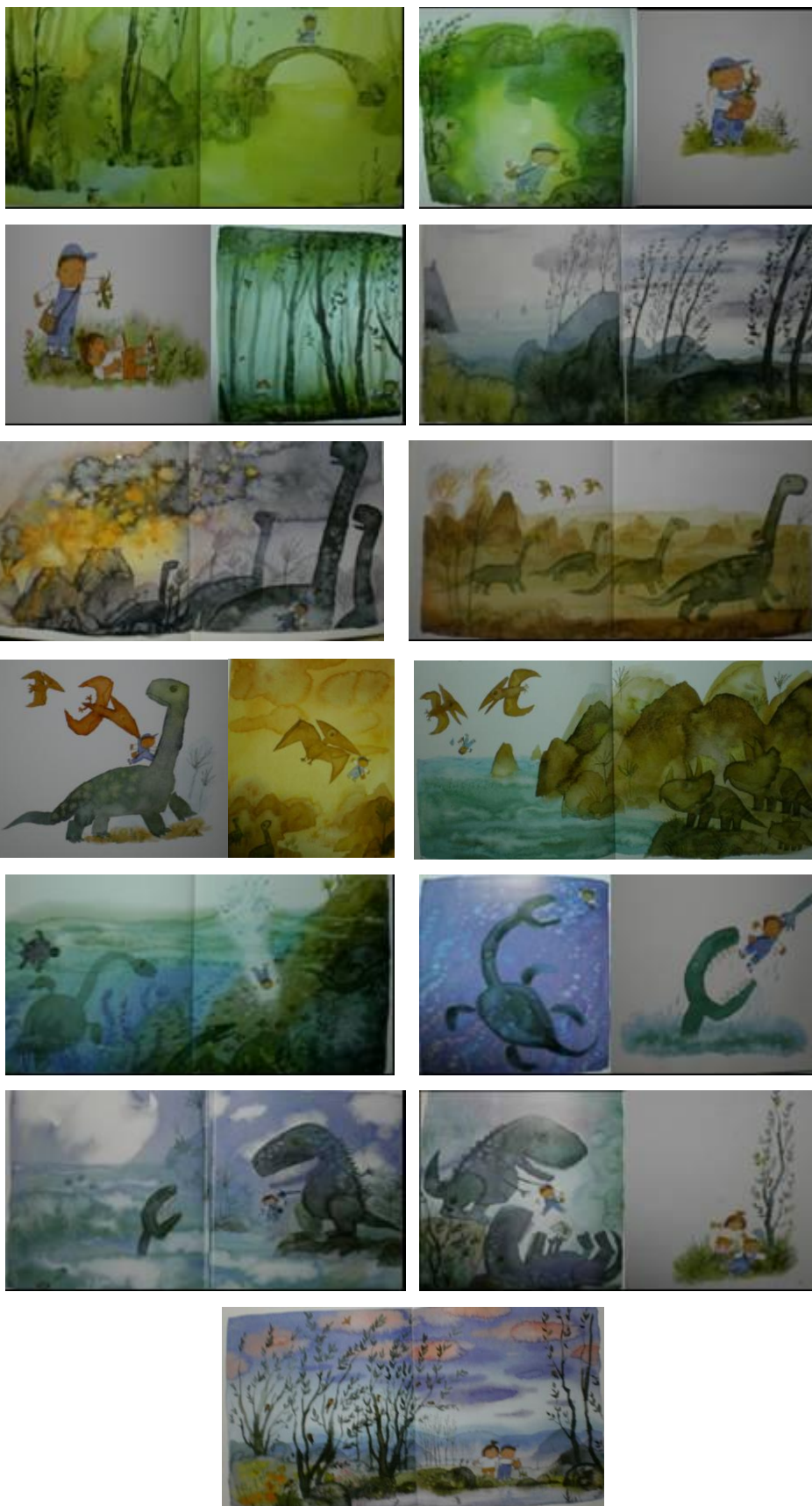
O educando: _____

Anexo IV – Imagens fornecidas às crianças participantes para as produções textuais

À procura de estrelas luminosas (Trombetti, 2003)



Joca aprende a lição (Lobato, 2003)



Anexo V – Produções textuais orais e escritas dos informantes

SP1

Oralidade – 253 palavras

(Era uma vez...) um coelho, um sapo e um rato e | queriam fazer um concerto. Mas está escuro, por isso ele (...) vai-se embora procurar por luz. Pelo caminho (...) | encontra umas larvas, (...) | encontra um esquilo que | lhe dá um cesto que | é para ir buscar as luzes. (...) Depois, | vai ter a um pássaro, que o pássaro dá-lhe indicações. Depois ele está a subir uma montanha. (...) A seguir | vê um (...) meteorito a ir e depois sai de lá as luzinhas. Ele apanha as luzes, | dá umas ao esquilo, | passa pelas larvas que se transformaram em borboletas e | chega a casa dos amigos com as luzes e | já podem fazer o concerto.

Era uma vez um menino chamado Joca (...) e ele era muito mau para os animais. Um dia | pegou num lagarto e | pôs na sua bolsa. Ele assustou uma menina com ele e | começou a correr, a fugir da menina. Ele encostou-se ao pé duma árvore e | adormeceu, e depois, ele acordou – no sonho dele – | acordou no meio de dinossauros. Ele agarrou-se a um, | foi (...) e depois (...) | foi agarrado por um dinossauro com asas; o dinossauro deixou-o cair no mar. Ele no fundo do mar encontrou outros dinossauros, tartarugas e crocodilos, e | começou a fugir. | Chegou ao cimo = e | foi agarrado (...) por um tiranossauro Rex. O tiranossauro Rex ia comê-lo até que ele acordou. E depois ele aprendeu a lição que | não devia de ser mau para os animais se não os animais depois eram maus para ele. E | largou o lagarto.

Escrita – 250 palavras

Era uma vez um coelho uma rã e um rato. O coelho a rã e o rato queriam dar um concerto mas estava muito escuro. Então o rato partiu na sua aventura de ir procurar pelas estrelas luminosas. Pelo caminho | encontrou umas lagartas. Continuando no seu caminho | encontrou um esquilo que | lhe deu um cesto para apanhar as estrelas luminosas. A seguir | encontrou um pássaro que | lhe deu indicações para procurar as estrelas. O rato subiu uma montanha. No cimo da montanha | encontrou um meteoro, que | tinha as estrelas luminosas e ele apanhou-as. Ao voltar | passou pelo esquilo e | chamou-o para e ver o concerto. | Passou pelas larvas que se tinham transformadas em borboletas. Quando | chegou a casa | fizeram o concerto.

Era uma vez um menino chamado Joca e ele era mau para os animais. Um dia | agarrou um lagarto e | pôs-lo na sua bolsa. A seguir | assustou uma menina com ele e a seguir | fugiu dela. Ele adormeceu ao pé de uma árvore e | acordou (no sonho) no tempo dos dinossauros e | fugiu agarrado a um deles. Um dinossauro que | voa agarrou-o e | largou-o no mar. No meio do mar | encontrou dinossauros marítimos e | começou a fugir deles. Ele em cima da água foi agarrado por um tyrannosaurus Rex. O tyrannosaurus Rex ia come-lo e | acordou. O Joca aprendeu a sua lição e | devolveu o lagarto à terra. Não se faz mal a pessoas se não queres que elas façam mal a ti.

Era uma vez um colho, uma rã e um rato. O colho, a rã e o rato queriam dar um concerto mas estava muito escuro. Então o rato partiu na sua aventura de ir procurar pelas estrelas luminosas. Pelo caminho encontrou umas lagartas. Continuando no seu caminho encontrou um esquilo que lhe deu um cesto para apanhar as estrelas luminosas. A seguir encontrou um pássaro que lhe deu indicações para procurar as estrelas. O rato subiu uma montanha. No cimo da montanha encontrou um meteoro, que tinha as estrelas luminosas e ele apanhou-as. Ao voltar passou pelo esquilo e chamou-o para ver o concerto. Passou pelas lagartas que se tinham transformadas em borboletas. Quando chegou a casa fizeram o concerto.

F I M

Era uma vez um menino chamado Noca e ele era mau para os animais. Um dia agarrou um lagarto e pôs-lo na sua bolsa. A seguir assustou uma menina com ele e a seguir fugiu dela. Ele adormeceu ao pé de uma árvore e acordou (no sonho) no tempo dos dinossauros e fugiu agarrado a um deles. Um dinossauro que via agarrou-o e largou-o no mar. No meio do mar encontrou dinossauros marítimos e começou a fugir deles. Ele em cima da água foi agarrado por um Tyrannosaurus Rex. O Tyrannosaurus Rex já come-lo e acordou. O Noca aprendeu a sua lição e devolveu o lagarto à terra. Não se faz mal a pessoas se não queres que elas façam mal a ti.

F I M

SP2

Oralidade – 274 palavras

Quando o sapo (...) e o rato estavam muito tristes por | não terem ninguém a vê-los cantar e a tocar, | decidiram sair da gruta (...) e o rato andou. | Encontrou (...) umas (borboletas?) lagartas e | pensou. | Encontrou um esquilo que | deu uma cesta. | Viu um pássaro, | subiu uma montanha, e | decidiu tocar em cima da montanha (...) com a sua cesta. De repente algo mágico acontece: | pega no cesto e | apanha a luz, umas pedras de ouro que | vinham do ar, pelo céu. O cesto deu bastante luz e | impressionou até o rato e o esquilo. As lagartas transformaram-se em borboletas. O pássaro vai atrás da luz e todos os animais vão = ... | Chegam à gruta, | tocam, | ficam contentes de | já terem público.

Joca anda a brincar na floresta, a passear. | Encontra uma lagarta e | põe-na dentro do seu saco, que | trazia (...) para pôr as suas coisas. | Assusta uma menina que | viu, com a lagarta; depois | corre a fugir dela. | Deita-se (...) ao pé de uma árvore, | adormece e | começa a sonhar. | Sonha que | passa ao pé dos dinossauros, | cavalga num deles; enquanto | estava a cavalgar outro dinossauro voador puxa-o e | manda-o à água. Até dentro de água havia muitas criaturas esquisitas, como uma tartaruga gigante e uns dinossauros que | nadam. Mas | encontra um que | o quer comer; mas um dinossauro ainda maior tira-o da água e | faz o que ele fez à rapariga: | assusta o outro com um rapaz. De repente | acorda porque a rapariga o acorda. | Liberta a lagarta e | deixa os animais sós, sem ninguém os chatear, (...) para não acontecer como aconteceu no sonho dele. E o Joca aprende a lição.

Escrita – 370 palavras

O coelho, o sapo e o rato estavam muito tristes, porque | não tinham público para velos tocar e cantar.

Eles foram para fora apanhar ar, porque | estavam mesmo muito tristes.

Mas o rato andou e | encontrou umas lagartas de borboletas.

| Avançou, e | encontrou um esquilo que le deu uma cesta.

Ainda a andar | encontrou um pássaro tão amarelo como os girassóis.

| Foi andando até chegar a uma montanha | teve que escalar até chegar lá em cima.

No topo da montanha | começa a tocar, vendo uma luz muito esquisita vinda do céu.

| Era uma luz com umas pedras muito esquisitas tais como a luz.

O rato lembra-se do cesto e | começa a apanhar todas as pedras esquisitas que | viu.

O cesto começa a empecionar toda a gente com aquela luz esquisita mas = bonita.

Primeiro | empeciona o rato e depois = o esquilo, as lagartas que se tinham transformado em borboletas e o passáro e | atrai-os até onde eles estavam a cantar e tocar.

O coelho, o sapo e rato ficaram muito contentes por | já terem público para os ouvir cantar e tocar.

Joca contente a brincar na floresta passa por cima de uma árvore servida como

ponte.

Andando pela floresta | encontra uma lagarta e | decide ficar com ela e pô-la no seu saco que | trazia.

O Joca tira a lagarta do saco e | assusta uma menina que | estava a ler.

Joca corre para fugir da menina.

Mas enquanto | corre | fica cansado e | deita-se ao pé de uma árvore e | adormece.

Enquanto | dorme | sonha com uns vulcões activos e = com uns dinossauros enormes.

| Cavalga em cima de um dinossauro mas outro dinossauro voador agarra-o e | leva-o pelos ares. | Passa em cima do mar a voar e o dinossauro deixa-o cair.

Dentro de água Joca vê várias criaturas uma tartaruga gigante e outros dinossauros que | sabiam nadar.

Joca teve que nadar bastante rápido | tinha perigo de vida mas uma mão tira-o da água | era o dinossauro maior que ele já tinha visto e dinossauro grande faz a mesma coisa que ele tinha feito a menina a outro dinossauro que | estava a ler.

A menina acorda o Joca.

E Joca liberta a lagarta e | aprende a lição.

O coelho, o sapo e o rato estavam muito tristes, porque não tinham público para os tocar e cantar.

Eles foram para Joca apanhar ar, porque estavam mesmo muito tristes.

Elas e o rato andou e encontrou umas lagartas de borboletas.

Abraçou, e encontrou um esquilo que lhe deu uma cesta.

Quando a andou encontrou um pássaro tão amarelo como os girassóis.

Foi andando até chegar a uma montanha teve que escalari até chegar lá em cima.

No topo da montanha começa a tocar, sendo uma luz muito esquisita vindo do céu.

Éa uma luz com umas pedras muito esquisitas tais como a luz.

O rato lembra-se do cesto e começa a apanhar todas as pedras esquisitas que viu.

O cesto começa a empurrar toda a gente com aquela luz esquisita mas bonita.

Shimuro empurra o rato e depois o esquilo, as lagartas que se tinham transformado em borboletas e o pássaro e atira-os até onde eles estavam a cantar e tocar.

O coelho, o sapo e o rato ficaram muito contentes por já terem público para os ouvir cantar e tocar.

Joca contente a deslizar na floresta passa por cima de uma árvore servida como ponte.

Andando pela floresta encontra uma lagarta e decide ficar com ela e pô-la no seu saco que | trazia.

O Joca tira a lagarta do saco e assusta uma menina que estava a ler.

Joca corre para fugir da menina.

Mas enquanto corre fica cansado e deita-se ao pé de uma árvore e adormece.

Enquanto dorme sonha com uns vulcões activos e com uns dinossauros enormes.

Cavalga em cima de um dinossauro mas outro dinossauro voador agarra-o e leva-o pelos ares. Passa em cima do mar a voar e o dinossauro deixa-o cair.

Dentro de água Joca vê várias criaturas uma tartaruga gigante e outros dinossauros que sabiam nadar.

Joca teve que nadar bastante rápido tinha perigo de vida mas uma mão tira-o da água era o dinossauro maior que ele tinha visto e dinossauro grande faz a mesma coisa que ele tinha feito a menina a outro dinossauro que estava a ler.

A menina acorda o Joca.

E Joca liberta a lagarta e aprende a lição.

Oralidade – 392 palavras

Era uma vez um ratinho que | foi falar com os seus amigos, o sapo e o coelho. E um dia o ratinho estava a chorar e ele não sabia o que é que | era. Depois o sapo começou a chorar e o ratinho foi-se embora. E depois o ratinho conheceu (...) umas lagartas que | andavam a comer folhas de árvores. E depois ele encontrou um esquilo e o esquilo estava-lhe a dar um cesto. Depois ele teve a falar com um pássaro, e o pássaro disse que (...) (como é que se chamam as estrelas? – *Luminosas*) havia umas estrelas luminosas, que | era no cimo de uma montanha. E depois ele foi até ao cimo da montanha (...) para encontrar estrelas. Depois | tocou uma música e apareceu (...) uma luz muito brilhante. E depois ele chegou lá e | viu que | era as estrelas luminosas. Depois ele começou a apanhar as estrelas para levar para casa. Depois ele mostrou ao esquilo as estrelas que | tinha apanhado e depois, as (...) estrelas estavam a dar luz e as borboletas estavam a olhar para elas. E | mostrou aos seus² amigos, ao sapo e ao coelho. (...). (mais nada, não tem, ah...) E depois | tocou uma música, e depois eles tocaram uma música. E | viveram felizes para sempre.

Era uma vez um menino chamado Joca que | foi passear na floresta. (...) | Encontrou um lagarto para levar para casa. Ele tinha uma irmã e depois | assustou-a com o lagarto. (...) E a irmã zangou-se e | foi atrás dele. Depois, no fim dela andar atrás dele, ele foi até à floresta e | deitou-se a dormir à beira de uma árvore. (O que é isto? É fogo? – *Vulcões*) E depois, o menino assustou-se com o vulcão e os dinossauros começaram a fugir. Ele pôs-se em cima de um dinossáurio e | foi em cima dele até ao sítio para onde ele ia. E depois, uma ave de dinossauro (não sei como é que se chama) pegou nele, (...) | levou-o e | deixou-o cair no mar. | Encontrou uma tartaruga (como é que se chama isto? – *Dinossauro*) e um dinossauro marinho. E o dinossauro marinho danou-se com ele e | quase que o comia, mas ele foi salvo por um amiguinho. E o dinossauro disse para o outro dinossauro “ | Dá-me já o menino” e o dinossauro disse “ | Não dou =, não!” e depois, ele levou-o para o seu filho. E depois, ele acordou (...) e | disse que | era um sonho; (...) foi a irmã que o acordou. E depois | foi para casa, (...) por onde | vieram (...) e | soltaram o lagarto.

Escrita – 245 palavras

Era uma vez um rato que | estava com os seu amigos e um dia ele estava a chora.
Depois o sapo comesou a chorar e o rato foi embora.
Em quanto | ia embora | emcontrou umas lagartas | esteteve a falar com elas.
O rato emcomtrou um esquilo e o esquilo deu-lhe um cesto.
O rato encontrou um passaro e o passaro disse-lhe que esta noite ia aver estrelas luminossas.
O rato foi á montanha onde iam cair as estrelas luminosas.
Depois | cantou uma canção e apareceu uma luz.
E | disse são as estrelas luminossas.

² Apenas foi contabilizada uma referência (a pessoal).

| Apanhou algumas para ele.

Depois a ir para casa | amostroas ao esquilo.

E | amostrou as lagartas que | tinham-se transformado em borboletas.

E | amostroas ao seu amigos.

E quando | chegou a casa | cantou uma canção com os seu amigos.

Era uma vez um menino chamado Joca e | foi até a floresta e | apanhou um lagarto.

Depois ele foi para casa e | assustou a irmã com o lagarto e a irmã ficou zangada e | foi a traz dele.

No fim da irmã andar a traz dele ele foi descansar na floresta e | teve um sonho com dinossauros.

E | sonhou que | ia em cima de um dinossauro depois um dinossauro ave levou o Joca e | deixou no mar e | encontrou um dinossauro marinho e uma tartaruga.

O dinossauro marinho quase o comia mas um dinossauro salvou e | levou para o seu filho brincar e depois a irmã acordou e | foi a floresta soltar o lagarto.

Era uma vez um rato que estava com os seus amigos e um dia ele estava a chorar.

Depois o rato começou a chorar e o rato foi embora.

Em quanto ele estava encontrou umas lagartas e esteve a falar com elas.

O rato encontrou um esquilo e o esquilo deu-lhe um castor.

O rato encontrou um passarinho e o passarinho disse-lhe que esta noite que há as estrelas luminosas.

O rato foi à montanha onde iam cair as estrelas luminosas.

Depois cantou uma canção e apareceu uma lagarta.

E disse-lhe as estrelas luminosas.

Apanhou algumas para ele.

Depois a ir para casa amostroas ao esquilo.

E amostrou as lagartas que tinham-se transformado em borboletas.

E amostroas ao seu amigos.

E quando chegou a casa cantou uma canção com os seus amigos.

Era uma vez um menino chamado Joca e foi até a floresta e apanhou um lagarto.

Depois ele foi para casa e assustou a irmã com o lagarto e a irmã ficou zangada e foi a traz dele.

No fim da irmã andar a traz dele ele foi descansar na floresta e teve um sonho com dinossauros.

E sonhou que ia em cima de um dinossauro depois um dinossauro ave levou o Joca e deixou no mar e encontrou um dinossauro marinho e uma tartaruga. O dinossauro marinho quase o comia mas um dinossauro salvou e levou para o seu filho brincar e depois a irmã acordou e foi a floresta soltar o lagarto.

CP1

Oralidade – 445 palavras

Era uma vez o rato, com o coelhinho e com uma rã que | iam tocar uma música, mas | não tinham (...) nenhuma opção. | Saíram da cabana ou = de uma cascata: o rato estava triste e | foi viajando; a rã ficou triste mais o coelho. O rato chega para ao pé das lagartas e | tem uma ótima ideia. Aqui, | chega para ao pé da árvore, (O que é aqui? *É o rato de braços abertos.*) (...) | abre os braços e | vê o esquilo a dar um cesto. | Chega para ao pé do papagaio e ele pensou... | pensou e | teve uma ideia para ir para as montanhas. E | subiu nas montanhas, | subiu, | subiu... | Mete a lista de música e | começa a tocar (...) o violino. As estrelas brilhantes chegam e | começam a voar. Umas folhas da lista de música, umas voaram, e apareceram as estrelas. Daqui | pararam de voar e | vão começar a cair. E o rato (...) traz o cesto e | apanha estrelas, estrelas brilhantes. | Acaba de apanhar estrelas brilhantes e | já deu para o pássaro, isto é, = o papagaio, com as estrelas brilhantes a brilhar. E as borboletas já começaram a ter asas, com as estrelas a brilhar. No fim, | estão a chegar na cascata com luz das estrelas a brilhar. Aqui, (...) o rato (...) tirou as estrelas brilhantes (...) e | meteu em cima numa pedra. As borboletas vinham mais o papagaio e | começaram a tocar mais o esquilo.

Era uma vez um menino que | ia passear numa floresta. (...) De seguida, | chegou onde estão as rochas e | pegou (Como é que se chama isto?) num bicho e | meteu dentro, na mochila dele. (...) | Chega a correr e | chega lá à menina, | tira o bicho dentro na mala e | assusta a menina e ela diz: «(...) Seu mal-educado!» e | foram lá correr e a menina não conseguiu apanhar. Daqui à noite | começou a adormecer... e | sonhou, | sonhou, | sonhou... | estava deitado e | acorda logo e | está nos dinossauros, = no mundo dos dinossauros, com vulcões a mandar tiros de fogo, e | foram começar a correr. (O que é isto? *Dinossauros*). E também chega lá o dinossauro voador e o menino agarra no pescoço com as mãos. De seguida, o dinossauro verde com pescoço grande pára e o dinossauro voador agarra o menino e | voaram, | voaram, | voaram até chega ali o lago e deixa-o cair. | Caiu, | caiu, | caiu até chega um dinossauro debaixo (...) de água. E o dinossauro abre a boca e (...) o dinossauro azul (...) e | conseguiu agarrar e um dinossauro verde (...) com boca aberta ficou (...) lá dentro. E daqui, um dinossauro azul da família dele tinha um menino pendurado e | ia contar uma história (...) sobre dinossauros. Na manhã seguinte, o menino acorda com o boné saído e chega lá a menina para o acordar. (...) Daqui | foram até ao lago e | meteram o bicho na rocha.

Escrita – 355 palavras

Era uma vez um rato que | era músico e | estava com os amigos. Eles não tinham nenhuma opção para fazer música, | acabam de sair da cavana e a rã e o coelho ficaram tristes.

O rato foi na zona das largatas e as largatas disseram: – | Vamos ao anoitecer.

O rato corajoso e contente andou, | andou que | chega à árvore com o esquilo agarrado com o cesto e | deu ao rato.

| Continuou a andar que | viu o seu amigo pássaro amarelo que | estava em cima da pedra e | disse:

– Olá!. E o rato concordou: – Olá pássaro, como | posso ter luz na cascata para fazer uma festa. O pássaro

pergunta: - | Vais nas montanhas e | tocas a música para aparecer as estrelas. E o rato responde:

– Obrigado.

Ao anoitecer, o rato muito cotente subiu nas montanhas.

Ao chegar lá em cima, o rato começou a tocar e as estrelas cintilantes chegaram. Ao chegar,

O rato viu e umas folhas de música voaram. Quando as estrelas começaram a cair, o rato apanha todas as estrelas. E | lá foi pedir amigos equanto as largatas transformaram em borboletas.

Chegando há cavana, o rato tira as estrelas e | mete em cima de pedra e | festejaram, com música e alegria.

Era uma vez um menino que-se chamava Rafael. Ao chegada ao lago | apanhou uma largaticha e a menina que-se chamava Bruna que | estava a ler o livro e assustou-se.

O Rafael estava a divertir e a Bruna diz: “Seu mau educa(...)ado.” E os dois correram.

No entanto, o Rafael adormeceu e | sonhou: “Os dinossauro a olhar para o vulcão e | ia começar

a atirar fogo, os dinossauros a começar a correr, os dinossauros voadores começaram a voar

e | levou o Rafael. Ao chegar o rio, o Rafael cai em cima de água e vem o mostro

dentro de água e o dinossauro azul apanha o Rafael e ele está tão enxarcado e | leva

até ao outro dinossauro a ler o livro de dinossauro.” No dia seguinte o Rafael acorda e | viu que está tudo bem. A Bruna leva o Rafael até ao lago e | mete a largaticha no lago.

Era uma vez um rato que era músico e estava com os amigos. Eles não tinham nenhuma opção para fazer música, sabiam de sair da casa e é não e o olho ficaram tristes.

O rato foi na zona dos lagatos e os lagatos disseram: “Voum ao anoitecer.”

O rato ^{acorda e contenta} andou, andou que chegou à amore com o anquilo agarrado com o certo e deu o rato. Continuar a andar que viu o seu amigo pânico amarelo que estava em cima de pedra e disse:

“Olá!”. E o rato concordou: “Olá pássaro, como posso ter luz na cascata para fazer uma festa. O pássaro pergunta: “Vais nas montanhas e tocas a música para aparecer as estrelas. E o rato responde: “

Obrigado.

Ao anoitecer, o rato muito cotente subiu nas montanhas.

Ao chegar lá em cima, o rato começou a tocar e as estrelas cintilantes chegaram. Ao chegar,

O rato viu e umas folhas de música voaram. Quando as estrelas começaram a cair, o rato apanha todas as estrelas. E lá foi pedir amigos equanto os lagatos transformaram em borboletas.

Chegando há cavana, o rato tira as estrelas e mete em cima de pedra e festejaram com música e alegria. Vitória, vitória acabou a história.

Era uma vez um menino que-se chamava Rafael. Ao chegada ao ^{lago} apanhou uma largaticha e a menina que-se chamava Bruna que estava a ler o livro ^{Versustou-se}.

() O Rafael estava a divertir e a Bruna diz: “Seu mau educador.” e o dois correram.*

No entanto, o Rafael adormeceu e sonhou: “Os dinossauro a olhar para o vulcão e ia começa

a atirar fogo, os dinossauros a começar a correr, os dinossauros voadores começaram a voar e levou o Rafael. Ao chegar o rio, o Rafael cai em cima de água e vem o mostro

dentro de água e o dinossauro azul apanha o Rafael e ele está tão enxarcado e leva até ao outro dinossauro a ler o livro de dinossauro.” No dia seguinte o Rafael acorda e viu

que está tudo bem. A Bruna leva o Rafael até ao lago e mete a largaticha no lago.

Vitória, vitória acabou a história.

CP2

Oralidade – 417 palavras

Era uma vez um rato que | vivia na montanha e | foi aprender uma canção, que o rato é o maestro. Na manhã seguinte, eles, os animais, começaram a andar. As lagartas apareceram que (...) | são mesmo muito amigos; o esquilo (...) deu cesto e | apanhou o rato. Quando o rato chegou aqui, | falava com aquele papagaiozito e ele disse: «Onde é que tu vais, ratinho?» «| Vou aí tocar com os meus amigos». Nessa noite seguinte, o rato subiu a montanha muito alta e, entretanto, | começa a tocar. | Estava a tocar mesmo, a estrela cintilante vem aí e | aparece. A estrela cintilante apanhou nele e já foi aqueles papéis de música e apareceu aquelas coisas luzinhas, pirilampos. Agora apareceu pirilampos e o rato foi apanhá-los. Quando | foi a casa do esquilo, o esquilo viu os pirilampos e | funcionava com luz. E a seguir (...) já transformaram em borboletas e estava lá um casulo; as borboletas viram aqueles estrelas cintilantes que o rato procurou. E os animais também viram aqueles cintilantes mais aquele papagaio, vendo todas cintilantes. E agora as estrelas cintilantes, agora estão a brilhar. Todos os animais, o rato e as borboletas e o papagaio começaram a ouvir música. O rato é maestro e os outros toquem.

Era uma vez o Joca está no pântano a procurar (...) o crocodilo. A Joca apanhou o crocodilo e | foi levar à mochila. A menina já caiu e o crocodilo pôs em cima dela. O Joca correu atrás da menina e já está protegido, o Joca. (...) Quando o vulcão começou a entrar em erupção, (...) os dinossauros vêm (...) para segurar a Joca. (...) Os dinossauros (...) estão a fugir e o Joca está a empurrar (...) | está também. (...) Os dinossauros estão a correr muito, muito e o Joca está a segurar ao dinossauro. Quando ele já tinha parado, (Eu não percebo qual é este desenho – *Dinossauro voador*) (...) era um dinossauro voador para segurar o menino que | era o Joca e (...) | foi parar lá muito longe. Os dinossauros voadores pararam e | parecia pôr o menino Joca para cair (...) e | vai para o fundo de água; | caiu e o Joca (...) é que tem medo (...) de dinossauros de água. E a seguir o dinossauro de água vem aí, | saiu e vem o dinossauro de água a morder e comer (...) o Joca. (...) Depois a seguir, o dinossauro grande segurou ao menino Joca (...). O Joca desceu e | foi para o chão. Depois a seguir, (...) a menina procura a seu amigo que | é o Joca (Esta é o Joca e aquela é o amigo dele). Conheceu bem o amigo, a menina, e | viveram muito felizes, (...) e o crocodilo já está no pântano.

Escrita – 336 palavras

Certo dia, o rato e os amigos de rato estão em casa aprender a música. Na manhã seguinte, os amigos do rato disseram: – Adeus rato – e o rato disse: – Adeus -. Depois, o rato viu as lagartas que | são amigos. O esquilo encontrou o cesto e o esquilo disse: – | Apanha – e o rato apanhou o cesto. No dia seguinte, o rato viu o papagaio amarelo, e o papagaio amarelo perguntou: – Onde tu vais rato? – e o rato respondeu: – | Vou à montanha a tocar música. Já é noite e vento forte, o rato começa a subir à montanha. Quando a estrela

apareceu, o rato começou a tocar música. Quando a estrela chegou à montanha. O papel da música do rato voava para cima. E apareceram estrelas cintilantes. A estrela já desapareceu. E o rato foi apanhar as estrelas cintilantes. Quando o rato chegou à floresta. O esquilo viu estas estrelas cintilantes. O rato tem estrelas cintilantes. Os lagartos transformaram em borboletas, | esvoaçaram. Os amigos do rato saíram da casa, e | viu estas estrelas cintilantes. Agora | já estão em casa a ouvir música. E | ficaram tão feliz para encontrar as estrelas cintilantes. A casa do rato está dar luz.

Era uma vez o Joca está a procurar a amiga dele. De repente | encontrou um crocodilo e | pôs na mochila. A menina caiu perto do crocodilo. Entretanto, a menina já não é amigo dele. O Joca está perdido. De repente o vulcão entrou a erupção, e os dinossauros correm e | fogem, como o Joca. Na manhã seguinte os dinossauros e o Joca correm muito, muito. Quando o dinossauro voador vêem ao perto do Joca e vai para o fundo de água. O Joca está no fundo de água, os dinossauros de água vêem a morder o Joca. E | estão a morder. Depois, o Joca saiu de água foi o dinossauro grande =. E | agarrou. Entretanto, o Joca caiu dele. No final, a amiga encontrou. E assim | viveram felizes, e amigos. O crocodilo vai para água. Os amigos vivem no pantano.

Bom dia, o rato e os amigos do rato estão em casa
aprender a música. Na manhã seguinte, os amigos do
rato disseram: - Adeus rato, e o rato disse: - Adeus.
Depois, o rato viu as lagartas que são amigos. O esquilo
encontrou o esto, o esquilo disse: - Ahanka - e o rato
apanhou o esto. No dia seguinte, o rato viu o papagaio
amarelo, e o papagaio amarelo perguntou: - Onde tu vais
rato? e o rato respondeu: - Vou à montanha a
tocar música. Já é noite e vento forte, o rato
começa a subir à montanha. Quando a estrela
apareceu, o rato começa a tocar música. Quando
a estrela chegou à montanha, o papal da música
do rato voou para cima. E apareceram estrelas
cintilantes. A estrela já desapareceu. E o rato foi
apanhar as estrelas cintilantes. Quando o rato chegou
à floresta. O esquilo viu estas estrelas cintilantes.
O rato tem estrelas cintilantes. Os lagartos transformaram
em bolinhas, enroscaram. Os amigos do rato saíram da
casa, e viu estas estrelas cintilantes. Agora já estão
em casa a ouvir música. E ficaram ^{to} felizes por
encontrar as estrelas cintilantes. A casa do rato
está a dar luz.

Era uma vez o Joca está a pro-
curar a amiga dele. De repente encontrou
um crocodilo e pôs na mochila. A menina
caiu perto do crocodilo. Entretanto, a
menina já não é amiga dele. O Joca está
perdido. De repente, o vulcão entrou a erup-
ção, e os dinossauros ~~correm~~ e fogem, como
o Joca. (~~Logo de manhã~~) Na manhã
seguinte os dinossauros e o Joca
correm muito, muito. Quando o dinossauro
voador vêem ao perto do Joca e vai para
o fundo de água. O Joca está no fundo de
água, os dinossauros de água vêm a mor-
der o Joca. E estão a morder. Depois, o
Joca saiu de água foi o dinossauro grande.
E agarrou. Entretanto, o Joca caiu dele.
No final, a amiga encontrou. E assim viveram
felizes e amigos. O crocodilo vai para água.

Os amigos vivem na pantano. Vitória,
vitória, acabou-se a história.

CP3

Oralidade – 270 palavras

O rato e os amigos estavam tristes (...) porque eles (...) tinham uma banda, mas | não tinham luz. Depois o ratinho foi lá para fora, = embora, e depois | viu as borboletas ou = as lagartas e | diz que | está a apanhar estrelas luminosas. O esquilo deu-lhe um cesto, (...) para ele apanhar estrelas luminosas. E o pássaro explica onde ficavam as estrelas luminosas nas montanhas. | Chegou às montanhas, depois | começou a tocar violino, depois apareceram estrelas e ele começou a apanhar estrelas. Depois ele troca logo as estrelas, depois | mostrou às borboletas, depois | acrescentou aos outros novos amigos e | começou a fazer a sua tuqueta.

Era uma vez... o Joca (...) estava numa floresta e depois | foi para um monte, | apanhou um lagarto e | pôs na sua mochila. Depois | chegou ao pé da menina, | mostrou (?) e ele deixou cair o lagarto, e a menina assustou (...), e a menina começou a correr atrás dele. Depois ele começa a dormir, depois | começa a sonhar e (...) | pensa como é que ele estava a dar aos dinossauros (?). Depois (...) | estava agarrado ao pescoço de um apatossaurus, de repente, um pterodáctilo apanha-o (...), | mostra a terra, depois | deixa-o cair. (...) Uma manada de triceratops vê-o cair. (...) Depois, de baixo de água, ele (...) viu monstros marinhos. Depois | viu um réptil (...) a entrar numa gruta e = muitos peixes estranhos e | viu um monstro (...) que (eu acho que) é um braquiossaurus (?) e uma tartaruga. | Começou a nadar mais depressa (...) mas (acho que) um dinossauro agarra-o e (acho que) era um tiranossauro rex (...). E, depois, o tiranossauro rex fica com ele. E depois ele começou a sonhar e a menina acordou-o. E depois eles foram ali e eles soltaram o lagarto.

Escrita – 187 palavras

era uma ves rato anda com seu amigos
ele não tinha luz no boraco.
e rato foi lafora | ficou moado.
| chegou ás lagarta. lagarta que estrela lominosa
e | podes apanalas
poi | gegou a uma arvore
e pois um esquilo deu um cesto.
O rato pasou nos campo canario dise | andas porrcora de estrela
depois o rato subios montanhas | chegou ao topo e | comesou toca
violino inorme estrela e | dichou cair estrela.
pois rato comesou apanhar estreslas.
e | mostrou ao esquelos.
pos rato comesa correr.
ao lroras estava o amigo dele
e comesou musca.

era uma ves Joca correr sima pomte.
| agarra no lagarto e | pom na mochila
| ve uma menina ler | sata no pedra | garrno lagartu

a menina comes gritar | corre atrás d Joca
| dorme no pedra e pois | sonha | abre o olhos ela esta sima
do patossauro no dia garrado pescoso.
dinossauro voador apanha o menino.
respete reptil ataca outro e | deicha cair miudo
axi na água montro marinho.
poi o plessiosaro menino começa nadar
uma coisa apanha o menino era tironassauros REX.
poi eles brinca comnino uma menina cardao
eles ficaram amigo e | soutaram lagarto.

era umos per rato amdo com seu amigo
ele não tinha luz no buraco.
o rato foi la fora ficou mirando.
chegou do lagarto. lagarto que estava luminoso
e todos atagados.
foi pegou a uma árvore
e pôs um esquilo de um cesta.
O rato pôs no campo. Espirito. O rato pôs a estrela
de pó e rato subiu montanhas chegou ao topo e come com tora
violino enorme estrela e o rato caiu estrela.
foi rato comestou apanhar estrelas.
e mostrou ao esquilo.
foi rato comestou apanhar.
do buraco estava a amizade dele
e comestou musca.

era uma rua gosa carrel rima nome.
agosto no lagarto e um na moçoilo
era uma menina de rato no pedra garrado lagarto
a menina comes gritar e de Joca
dorme no pedra e pois garrado a lore e olhos ela esta sima
do patossauro no dia garrado pescoso.
dinossauro voador apanha o menino.
respete reptil ataca outro e deicha cair miudo
axi na água montro marinho.
foi o plessiosaro menino começa nadar
uma coisa apanha o menino era tironassauros REX.
poi eles brinca comnino uma menina cardao
eles ficaram amigo e soutaram lagarto.

